



Guía para la búsqueda
documental
Necesidades Educativas
Especiales



Ministerio de Educación y Ciencia

Guía para la búsqueda documental

Necesidades Educativas
Especiales

Luis Cañadas

*Deseamos agradecer tanto a Elvira Villalobos
y a Cristina Velarte, directora y documentalista,
respectivamente, del SIIS en Madrid, como
a Miguel Jiménez Aleixandre, director
de la Unidad de Coordinación de Bibliotecas
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), la desinteresada ayuda que nos han prestado
en la revisión de un primer manuscrito de esta guía.*

*Coordina la edición el Departamento
de información, promoción y difusión del C. N. R. E. E.*



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

N. I. P. O.: 176-91-014-6

I. S. B. N.: 84-369-2009-0

Depósito legal: M-29096-1991

Imprime: MARIN ALVAREZ, HNOS.

Índice

1	Presentación	5
2	Objetivos y destinatarios de esta guía	7
3	La documentación científica	11
4	Centros de documentación	33



1

Presentación

El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial tiene asignada desde su creación la función de contribuir a la formación permanente de los profesores y profesionales que trabajan en el ámbito de la educación de los alumnos con necesidades especiales.

Dicha función puede y debe ser enfocada desde distintas perspectivas y desarrollada con diversas iniciativas.

En este sentido, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial viene realizando de forma continuada un “plan de formación” en la conciencia de que esta formación es el punto de apoyo imprescindible para articular el cambio actitudinal y conceptual que en torno a la educación especial se está proponiendo en los últimos años.

Pero no han sido éstas las únicas iniciativas que se han tomado. Durante estos años se han venido desarrollando *Ciclos de conferencias* por ponentes nacionales y extranjeros, que han acercado a una importante cantidad de profesionales temas de debate absolutamente centrales: la formación del profesorado, el sentido de la educación especial en el proyecto de reforma, el tratamiento de la diversidad, las adaptaciones curriculares...

En tercer lugar, pero no por ello menos importante, el Centro Nacional de Recursos para

la Educación Especial se ha volcado constantemente en tratar de proporcionar medios a los profesores y profesionales en ejercicio, directa o indirectamente, fomentando la edición y coedición de títulos y materiales didácticos sobre importantes áreas temáticas, que faciliten tanto la autoformación como el trabajo de reflexión colectiva, indispensables para los procesos de cambio y transformación de los centros educativos y/o de los equipos de trabajo. Creemos que tanto los documentos de la SERIE FORMACIÓN, como los de las otras Colecciones (Experiencias, Orientaciones, Pruebas de Evaluación...) están cumpliendo en un grado aceptable esta función, y es nuestra intención mantener estas iniciativas de forma continuada.

Ahora, con la preparación y publicación de esta *Guía para la búsqueda documental sobre Necesidades Educativas Especiales* aspiramos a satisfacer otra de las necesidades derivadas de la siempre ambiciosa tarea de contribuir a la formación permanente.

Con ella tratamos de facilitar el conocimiento, y en su caso utilización, de las fuentes documentales, dar a conocer los procedimientos de búsqueda y los servicios de documentación especializados en el área y de las necesidades especiales a todos aquellos profesores y profesionales interesados en una mayor profundización conceptual.

Se trata ahora de cubrir las necesidades de una información más especializada, pero no menos necesaria, y de contribuir, aunque sea indirectamente, a la descentralización y democratización de la información que día a día

se genera alrededor de los problemas que nos ocupan.

Es nuestra intención tratar de mantener "actualizada" esta guía, incorporando gradualmente las novedades que se produzcan (bajas o altas), por ejemplo respecto a la aparición de nuevas revistas o nuevos servicios de documentación.

Ahora bien, no termina con ello el contenido de esta guía. Periódicamente, queremos incorporarle una serie de "bibliografías comentadas" con el objeto de facilitar en lo posible la selección y el orden de lectura en áreas temáticas concretas, siempre desde la perspectiva de reconocidos expertos en las materias de revisión. Creemos que se trata de una iniciativa útil, ya que nos movemos en un mundo caracterizado en parte por el ritmo trepidante con que cambia la información, y una selección de la misma es una tarea que siempre se agradece.

Confiamos en que la acción coordinada de las iniciativas, que brevemente hemos apuntado, contribuya realmente a optimizar los esfuerzos de quienes desarrollan su dedicación profesional, en esta hora de importantes cambios, en el campo de la educación de los alumnos con necesidades especiales.

2

Objetivos y destinatarios

Una escuela sensible a las necesidades educativas especiales de sus alumnos requiere profesionales reflexivamente críticos ante su propia actuación. Esta reflexión pone de manifiesto la necesidad de una actualización, que no puede satisfacerse con un conjunto de actividades realizadas de modo puntual, sino que reclama una actitud de permanente curiosidad científica sostenida y continuada. Este es el verdadero sentido de la FORMACIÓN PERMANENTE.

Pero si ésta no descansa en actividades puntuales y aisladas, tampoco lo hace en la lectura de manuales o en la consulta de libros de texto, sino que, y dada la rapidez con que las Ciencias Humanas van aportando nuevos enfoques y nuevos análisis sobre la realidad educativa, son las publicaciones periódicas (revistas técnico-científicas), las comunicaciones a congresos, los trabajos presentados o resultantes de simposios y aun otros tipos de documentos más modernos (vídeos, cintas magnéticas, películas, etc.), los que constituyen en sí mismos los nuevos "libros de texto" que el profesional ha de consultar para entender los avances que se van dando en su entorno.

Sin embargo, el volumen de estas publicaciones es tan grande y su crecimiento anual es de tal magnitud que el manejo de esas fuentes se ha ido complicando de tal modo que conocer con cierta profundidad un tema determinado supondría:

- a) Consultar decenas de publicaciones en varios idiomas.
- b) Disponer de documentos publicados en ediciones limitadas.
- c) Acceder a documentos no publicados o en fase de publicación.
- d) Contar con unos recursos económicos abundantes para hacer frente a las suscripciones.

Como consecuencia, la pretensión de estar rigurosamente actualizado puede producir más una sensación de agobio que de alivio, y, por ello, es necesario racionalizar tanto los sistemas de mantenimiento de las colecciones documentales como los métodos y técnicas que nos permitan acceder posteriormente a aquellos que nos resultan útiles para nuestro estudio. Por ello, hoy han aparecido los “servicios de documentación” que se dedican a facilitar el acceso a toda la información científico-documental que se puede consultar. Así, una tarea que en principio parece simple, hoy día cuenta con técnicas específicas más accesibles de lo que aparentan a primera vista, pero cuyo manejo requiere un cierto detenimiento para conocer el modo de actuar a la hora de buscar una referencia bibliográfica, un dato, un artículo o un documento, en general.

La transferencia de información es un proceso relativamente complejo cuyas etapas primera y última son la producción de la misma información y su llegada a manos de quienes la emplearán en una acción innovadora y

transformadora. Entre ambas etapas hay una serie de operaciones que deben manejarse con seguridad para explotar la información de modo rentable.

Por otra parte, con la publicación y difusión de esta guía documental no pretendemos “duplicar” funciones ya cubiertas por otros servicios o centros preexistentes. Lo que perseguimos es hacer accesible a muchos lo que, hoy por hoy, y en la mayoría de los casos por desconocimiento, aún es patrimonio de unos pocos. Trataremos, siempre que nos sea posible, de facilitar las direcciones y los datos actualizados de los diferentes servicios nacionales e internacionales de documentación especializada, públicos y/o privados, a los que dirigir peticiones, tras establecer la respectiva cuenta de cliente o reunir las condiciones que el centro en cuestión exija.

En definitiva

- A) Los destinatarios principales de esta guía son:
 - Los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales (tutores, profesores de apoyo, logopedas, etc.).
 - Los asesores de formación en los CEP, puesto que comparten las responsabilidades de la formación permanente.
 - Los profesionales, tanto de los Equipos Interdisciplinares de sector como de

cualquier otro servicio dedicado a los alumnos con necesidades educativas especiales.

B) Los objetivos que esta guía pretende conseguir son:

- Familiarizar a los usuarios potenciales con determinados términos y usos que son frecuentes en el ámbito de la documentación.
- Divulgar algunos conceptos propios de la documentación científica.
- Dar a conocer los servicios que los centros de documentación ofrecen.
- Facilitar direcciones y datos actualizados de otros servicios y centros de documentación.
- Proporcionar periódicamente selecciones bibliográficas comentadas sobre distintas áreas relacionadas con las necesidades educativas especiales.



3

La documentación científica

La “era de la información” es un término tópico que intenta describir la situación que vivimos en nuestros días respecto al aumento de la producción de información científica y, más concretamente, de la publicación impresa de artículos y revistas. Cada día es más difícil pedir: “aquel libro de portada verde, del año ochenta, que se titulaba algo así como...”. Y mucho menos aún si nos estamos refiriendo a una ponencia, una comunicación o un artículo.

Ante un hecho tan inabarcable, ha sido preciso mejorar las técnicas bibliotecarias, archivísticas y de catalogación e incorporar nuevas estrategias incluyendo las posibilidades de automatización que aporta la informática.

En consecuencia, se han mejorado obras de referencia tales como los índices bibliográficos (*) (colecciones de descripciones documentales), haciéndose más y más exhaustivas. Se han creado innumerables bases de datos y se han establecido interconexiones telemáticas entre las mismas.

Pero quizá uno de los cambios más sustanciales lo constituye la proliferación de los centros de documentación. Estos centros reúnen en sí las labores que con anterioridad venían desempeñando por separado las filmotecas,

(*) Ver figura 1.

Descriptor:
ECONOMÍA DE LA EDUCACION ; LEGISLACION ; PRESUPUESTO ; ASIGNACION DE RECURSOS ; INGRESOS ; SALARIO ; INDICE DE SALARIO ; SUELDO ; PENSION DE JUBILACION ; SEGURIDAD SOCIAL ; PERSONAL DOCENTE

EDUCACION ENSEÑANZA (04)

04 904-0165

Desde la idea de Humboldt de la educación general a la "educación dentro del medio profesional" general. GRUSCHKA, ANDREAS *Educación: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*; v.39 1989 p.7-31

Descriptor:
EDUCACION ; ENSEÑANZA GENERAL ; ENSEÑANZA PROFESIONAL ; TEORIA DE LA EDUCACION ; PRINCIPIOS DE EDUCACION ; FINALIDAD DE LA EDUCACION ; MODELO DIDACTICO ; CONTENIDO DE LA EDUCACION ; NIVEL DE CUALIFICACION ; SISTEMA DE ENSEÑANZA ; HUMBOLDT, ALEXANDER ; ALEMANIA

04 904-0178

Condiciones estructurales del sistema educativo. FLOREZ, RAMIRO *Educadores*; v. XXII n.154 Abril-Junio 1990 p.191-208

Descriptor:
SISTEMA DE ENSEÑANZA ; POLITICA DE LA EDUCACION ; FINALIDAD DE LA EDUCACION ; OBJETIVO DE ENSEÑANZA ; IDEOLOGIA ; PODER POLITICO ; SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION ; ECONOMIA DE LA EDUCACION ; ADMINISTRACION DE LA EDUCACION ; PRINCIPIOS DE EDUCACION ; REFORMA EDUCATIVA

04 904-0287

Francia, Hacia una reforma de la enseñanza a fondo. BANDRES, ISABEL *Nuestra Escuela*; n.115 Julio 1990 p.33-35

Descriptor:
PROGRAMA DE ESTUDIOS ; CAMBIO ; CONTENIDO DE LA EDUCACION ; CAMBIO DE ACTITUD ; CRISIS DE LA EDUCACION ; PROGRAMA DE ESTUDIOS ABIERTO ; REFORMA EDUCATIVA ; FRANCIA

04 904-0309

La educación no Universitaria, un desafío para el año 2000. *Profesiones y Empresas: Revista de Educación Tecnológica y Profesional*; v.XVII n.3 Mayo-Junio 1990 p.38-48

Descriptor:
EDUCACION ; CIENCIAS ; TECNOLOGIA ; INNOVACION ; FUTUROLOGIA ; NUEVAS TECNOLOGIAS ; TECNOLOGIA DE LA INFORMACION ; ENSEÑANZA SECUNDARIA ; LIBERTAD ACADÉMICA ; EDUCACION EXTRAESCOLAR ; EDUCACION NO-FORMAL ; EDUCACION INFORMAL ; IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ; DESIGUALDAD SOCIAL

04 904-0341

Educación y derechos humanos: Consecuencias para el conocimiento de la teoría y de la práctica educativa y líneas de investigación. GIL CANTEIRO, FERNANDO *Revista Española de Pedagogía*; v.XLVII n.182 Enero-Abril 1989 p.113-136

Descriptor:
EDUCACION ; DERECHOS HUMANOS ; DERECHO A LA EDUCACION ; LIBERTAD ; TOMA DE DECISION ; AUTONOMIA ; ELECCION DE ESTUDIOS ; LIBERTAD ACADÉMICA ; IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ; FINALIDAD DE LA EDUCACION ; ENSEÑANZA ; DIGNIDAD HUMANA ; ACTITUD ; SISTEMA DE VALORES ; EDUCACION MORAL

04 904-0379

Comunicación pedagógica. RODRIGUEZ, ENRIQUE *Tecnología y Comunicación Educativa*; n.14 Octubre 1989 p.9-15

Descriptor:
COMUNICACION ; CIENCIAS DE LA EDUCACION ; RELACIONES INTERPERSONALES ; RELACION PROFESOR-ALUMNO ; TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE ; COMUNICACION VERBAL ; COMUNICACION NO VERBAL ; TEORIA DE LA COMUNICACION ; AMBIENTE ESCOLAR ; DISTRIBUCION DEL ESPACIO ; RETROACCION

EDUCACION PERMANENTE Y EMPLEO (05)

05 904-0008

Flexibilidad del mercado de trabajo y reproducción social. Un pequeño análisis de la demanda de titulados universitarios. SANCHEZ VERA, PEDRO ; ORTIN GARCIA, JUAN *Anales de Pedagogía*; n.7 1989 p.97-106

Descriptor:
MERCADO LABORAL ; EMPLEO ; SISTEMA DE ENSEÑANZA ; SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION ; SISTEMA SOCIAL ; ESTRUCTURA SOCIAL ; FORMACION ; SELECCION ; TITULO ; ESTUDIANTE POST-UNIVERSITARIO ; UNIVERSIDAD

05 904-0159

Prácticas en empresas. GONZALEZ AGUILAR, J.J. *EDUCA*; n.24 Mayo 1990 p.27-29

Descriptor:
FORMACION PROFESIONAL ; EXPERIENCIA LABORAL ; TRANSICION A LA VIDA PROFESIONAL ; RELACION ESCUELA-EMPRESA ; CONTRATO EMPLEO-FORMACION ; EMPRESA ; ALUMNO ; DATOS ESTADISTICOS ; CUADRO ESTADISTICO

05 904-0272

Formación y empleo de minusválidos en la política social comunitaria. FERNANDEZ, JESUS NORBERTO *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.70-73

Descriptor:

FORMACION PROFESIONAL ; EMPLEO ; POLITICA SOCIAL ; POLITICA DEL EMPLEO ; OPORTUNIDADES DE EMPLEO ; IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ; PROGRAMA DE ACCION ; INTEGRACION PROFESIONAL ; INTEGRACION SOCIAL ; DEFICIENTE ; COMUNIDAD EUROPEA ; COMUNIDADES EUROPEAS (TRATADOS) ; CEE

05 904-0339

Nuevas perspectivas de la educación en la empresa. MARTINEZ MUT, BERNARDO *Revista Española de Pedagogía*; v.XLVII n.182 Enero-Abril 1989 p.83-97

Descriptor:
RELACION EMPLEO-FORMACION ; EMPRESA ; EDUCACION PERMANENTE ; FORMACION EN EL SERVICIO ; METODO DE FORMACION ; ORIENTACION PROFESIONAL ; CONDICIONES DE TRABAJO ; CUALIFICACION PROFESIONAL ; NIVEL DE CUALIFICACION ; GESTION DE PERSONAL ; SELECCION ; PROMOCION ; MOTIVACION

05 904-0386

Periodistas e informática en las redacciones audiovisuales. El reto de una nueva tecnología. GOMEZ FERNANDEZ, PEDRO *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*; n.22 Junio-Agosto 1990 p.43-50

Descriptor:
ERGONOMIA ; CONDICIONES DE TRABAJO ; PRENSA ; MEDIOS AUDIOVISUALES ; NUEVAS TECNOLOGIAS ; TECNOLOGIA DE LA INFORMACION ; TRATAMIENTO DE LA INFORMACION ; CAMBIO TECNOLÓGICO ; AUTOMATIZACION ; PRODUCTIVIDAD ; AMBIENTE PROFESIONAL ; ACTITUD ; PREJUICIO

05 904-0387

Las nuevas tecnologías y el empleo. Una nueva dimensión. AMBROSIO ORIZAOLA, ENRIQUE MANUEL *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*; n.22 Junio-Agosto 1990 p.51-56

Descriptor:
NUEVAS TECNOLOGIAS ; EMPLEO ; CAMBIO TECNOLÓGICO ; CAMBIO SOCIAL ; AMBIENTE PROFESIONAL ; ERGONOMIA ; CONDICIONES DE TRABAJO ; MERCADO LABORAL ; PARO ; CUALIFICACION PARA EL EMPLEO

EVALUACION Y ORIENTACION PEDAGOGICA (06)

06 904-0043

Análisis de la prueba de coordinación dinámica general de las pruebas de ingreso en el INEF. SAURA ARANDA, JERONI - [ET AL.] *Apuntes: Educación Física y Sports*; n.19 Marzo 1990 p.79-86

Descriptor:
EXAMEN DE INGRESO ; SELECCION ; CRITERIO DE SELECCION ; CAPACIDAD ; PSICOMOTRICIDAD ; COORDINACION SENSO-MOTRIZ ; EVALUACION ; PUNTUACION ; RENDIMIENTO ; ANALISIS DE CONTENIDO ;

hemerotecas y bibliotecas y contribuyen a la socialización de los avances científicos y a la aceleración de la circulación de las ideas.

Para manejarnos con cierta soltura en este mundo de la documentación científica es necesario conocer la “jerga” de quienes transitan por el mismo, esto es, conocer los conceptos básicos que nos permitan buscar, encontrar y, en definitiva, USAR la información que está a nuestro alcance.

No pretendemos hacer teoría sino resultar prácticos para un usuario que, entendemos, tiene poco tiempo y no está muy versado en estas tareas. Por tanto, aquellos investigadores, documentalistas y especialistas a quienes pudiera llegar esta guía y encontraran que lo que en ella se dice les resulta demasiado simple o poco novedoso, deben tener presente que nuestros destinatarios principales no son ellos en primer lugar.

Los conceptos que vamos a presentar en este capítulo son los más básicos que podemos encontrar. Una vez dados los primeros pasos, en los que deseamos servir de introductores, la propia dinámica emprendida nos irá llevando, de forma natural, a profundizar algo más.

Fuente de información

Cualquier objeto material que contenga información registrada y que pueda ser transmitida (vídeo, película, disco, pintura, fotografía, cuadro, artículo, libros, etc.). También se les denomina, genéricamente, DOCUMENTOS.

Pueden clasificarse de muy diversos modos y os podréis encontrar con criterios para todos los gustos. A continuación os ofrecemos las dos clasificaciones más usuales:

Fuentes de información según su soporte físico

1. Impresas
 - Libros
 - Revistas
 - Boletines
 - Documentos en general
 - Informes
 - Prensa
 - Folletos
 - Monografías
 - Correspondencia
2. Audiovisuales
 - Diapositivas
 - Vídeos
 - Discos
 - Colecciones de muestras
 - Filminas
 - Películas
 - Láminas
 - Fotografías
 - Microfilms
 - Microfichas
3. Electrónicas
 - Cintas magnéticas
 - Discos compactos
 - Discos ópticos
 - Discos magnéticos

Fuentes de información según jerarquía

Los dos tipos principales, y más extensamente admitidos son:

1. Primarias
 - Libros
 - Revistas
 - Boletines
 - Monografías
 - Materiales audiovisuales
 - Documentos
2. Secundarias
 - Obras de referencia
 - Listados
 - Catálogos
 - Alertas bibliográficas
 - Índices
 - Repertorios

En ocasiones, también se han distinguido dos tipos más:

3. Terciarias
 - Bibliometrías
 - Bases de datos documentales
4. Cuaternarias
 - Proveedores de bases de datos (para designarlos se ha extendido mucho el uso del anglicismo *host*).

A lo largo de esta guía nos referiremos a esta clasificación, pues es la que se emplea con

mayor frecuencia. Por otra parte, nos indica, con ciertas salvedades y de mayor a menor, el grado de proximidad respecto al usuario del material o documento primario buscado (texto, película, artículo...).

A continuación aclararemos algunos de estos conceptos:

Fuentes primarias

Aquellas que por vez *PRIMERA* dan una información a la comunidad científica. Esto es, en ellas está la *información final*, no las “pistas”, para obtenerla. Las más importantes son:

LIBROS

- De texto

Para estudios iniciales. A estudiar de modo completo.

Ejemplo:

Tanco Lerga, J. (1974). *Historia de la enseñanza*. Pamplona: Publicaciones del Gobierno de Navarra.

- De consulta

Hemos denominado así los libros que empleamos para estudiar ciertos aspectos de un tema. Por tanto, son libros para “consultar” parcial y/o esporádicamente.

Ejemplo:

Basil, C., y Ruiz, R. (1985). *Sistemas de comunicación no vocal para niños con disminuciones físicas*. Madrid: FUNDESCO.

- **Compilaciones o “de lecturas”**

Hemos denominado así ciertos libros, cada día más frecuentes, en los que se recogen varias obras independientes de distintos autores sobre temas afines o aspectos de un mismo tema. Cuentan con un “título colectivo” a todos los trabajos, y con un “director editorial” (en inglés: editor) que se encarga de coordinar el trabajo de los distintos autores.

La cita de uno de los trabajos contenidos aparecería como sigue:

Fierro, A. (1988). *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, en: Entrenamiento de estrategias cognitivas en retrasados mentales, F. Huarte (ed.), (Narcea, Madrid, 1988).

En ella podemos distinguir el *título colectivo*: Entrenamiento de estrategias cognitivas en retrasados mentales; el *director editorial*: F. Huarte; el *autor* del trabajo que nos interesa: FIERRO, A., y el *título* de dicho trabajo: *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*.

REVISTAS

Constituyen la fuente primaria más versátil, actualizada y dinámica. Su periodicidad, la

institución que la respalda, su tirada, el número de veces que durante un año otras revistas del mismo campo citan los trabajos publicados en una determinada revista, el prestigio de quienes forman su consejo de redacción, su grado de difusión, etc., determinan su importancia dentro del campo científico.

El hecho de que un investigador llegue a publicar en determinadas revistas constituye, por sí solo, una garantía de la calidad de su trabajo y de la novedad de sus propuestas, pues las revistas de prestigio científico someten dichos trabajos a revisiones muy exigentes y las evalúan mediante procedimientos internos y externos muy rigurosos y excluyentes.

Son las fuentes más usadas; por ello, en esta guía, les dedicaremos un amplio espacio, y a la vez que sugeriremos aquellas que consideramos de mayor interés, explicaremos algunas vías de acceso a las mismas.

Fuentes secundarias

Recogen, generalmente, referencias de libros, revistas y artículos. Ejercen un papel de “intermediarios” y nos facilitan el acceso a las fuentes primarias. Se han vuelto imprescindibles al proliferar aquéllas.

Son verdaderamente útiles, ya que pocos de nosotros y pocos de los centros o instituciones con los que estamos en contacto tienen los suficientes fondos como para suscribirse a todas las revistas que pudieran llegar a interesarle o para adquirir todos los libros relativos a su área de interés.

Estar suscrito a una o varias revistas es interesante, pero, en ocasiones, puede transcurrir más de un curso sin que en esa revista se haya publicado un solo artículo sobre el tema que nos interesa. La posibilidad de consultar algunas fuentes secundarias es el complemento imprescindible para estar “al día”.

En nuestro campo son buenos ejemplos, aunque de muy distinta índole, el Índice Español de Ciencias Sociales. Serie A: Psicología y Ciencias de la Educación, los Índices Anaya, la revista Educación y Biblioteca o los Special Educational Needs Abstracts (ver figuras 2 y 3).

Tienen la ventaja de facilitarnos un gran número de referencias. A primera vista, podría considerarse que presentan el “inconveniente” de no contener los documentos primarios (artículos, ponencias, etc.), pero en realidad ésa no es su misión, por lo que no podemos exigirselo y, tras encontrar con su ayuda el

documento que necesitamos, hemos de formular una petición escrita a quien lo almacena y saber esperar a su envío.

Figura 2

INSTRUMENTO DE MEDIDA/INFLUENCIA/RENDIMIENTO ACADEMICO/ENSEÑANZA SUPERIOR/
 /INVESTIGACION PEDAGOGICA/EVALUACION/EVALUACION CONTINUA/
 /RETROALIMENTACION/CARACTERISTICAS/ 1105

-INTELIGENCIA/APTITUD/PERSONALIDAD/RENDIMIENTO/'REVISTA DE ORIENTACION
 PEDAGOGICA BORDON'/1949-1976/ESTUDIO BIBLIOMETRICO/ORIENTACION
 PEDAGOGICA/ORIENTACION PROFESIONAL/ORIENTACION PROFESIONAL/
 2745

INSTRUMENTO MUSICAL/TIPOLOGIA/ELABORACION/METODOLOGIA/EDUCACION MUSICAL/
 /EDUCACION PREESCOLAR/MUSICA/ 903

→ INTEGRACION ESCOLAR/ACTITUD/NIÑO/INVESTIGACION PEDAGOGICA/ENCUESTA/
 578

-ANTECEDENTES HISTORICOS/SITUACION ACTUAL/SECTORIZACION/LEGISLACION/
 /EQUIPO PSICOPEDAGOGICO/FUNCION/PSICOLOGIA DE LA EDUCACION/RETASADO
 MENTAL/INTEGRACION SOCIAL/ 2675

-ASISTENCIA PSICOPEDAGOGICA/COMUNIDAD AUTONOMA/CATALUÑA/D. ORDENACION
 EDUCACION ESPECIAL CA 117/84-4-17/TEXTO INTEGRO/EDUCACION ESPECIAL/
 1340

-ASPECTO FISICO/ASPECTO SOCIOAFECTIVO/ASPECTO ACADEMICO/PROFESORES/
 /PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES/PROBLEMATICA/CONDUCTA DEL PROFESOR/
 1063

-AULA DE APOYO/ALFABETIZACION/DATO NUMERICO/EDUCACION COMPENSATORIA/
 /OBJETIVO/ 207

-AULA DE APOYO/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE/PROGRAMA DE INTERVENCION/
 /RAZONAMIENTO/Lenguaje/PSICOMOTRICIDAD/MEDIDA/METODO ACTIVO/DATO
 ESTADISTICO/ENSEÑANZA PRIMARIA/PSICOLOGIA DE LA EDUCACION/ 1922

-AUTISMO INFANTIL/CONCEPTO/ESQUIZOFRENIA/PSICOSIS INFANTIL/DIFERENCIA/
 1411

-CARACTERISTICAS/EXPERIENCIA PEDAGOGICA/MONGOLISMO/ESTIMULACION PRECOZ/
 1410

-CENTRO DE ENSEÑANZA/EXPERIENCIA/DESCRIPCION/VIGO/PONTEVEDRA/PSICOLOGIA
 DE LA EDUCACION/ 2039

-CENTRO DE ENSEÑANZA/FUNCION/EXPERIENCIA/CORUÑA, LA/PSICOLOGIA DE LA
 EDUCACION/RETASADO MENTAL/MINUSVALIDO/ 2041

-COMPAÑEROS/ACEPTACION/ESTUDIO EXPERIMENTAL/ENSEÑANZA PRIMARIA/NIÑO/
 /ENCUESTA/CIEGO/ 170

-CONCEPTO/INDIVIDUACION/SECTORIZACION/EDUCACION ESPECIAL/SOCIALIZACION/
 /ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA/PROGRAMA/PLANIFICACION/PSICOLOGIA DE LA
 EDUCACION/RETASADO MENTAL/INTEGRACION SOCIAL/DEFINICION/ 2676

-CONCEPTO/INTERVENCION EDUCATIVA/SERVICIO PSICOPEDAGOGICO MUNICIPAL/
 /CARACTERISTICAS/ 30

-DEBATE/ESCUELA/CARACTERISTICAS/ENSEÑANZA PUBLICA/PLURALISMO/TRABAJO
 MANUAL/TRABAJO INTELLECTUAL/ESCUELA INFANTIL/PARTICIPACION EDUCATIVA/
 28

-ENFERMO MENTAL/RETASADO MENTAL/MINUSVALIDO/NIÑO/EXPERIENCIA
 PEDAGOGICA/TURIN/ITALIA/ALFIERI, FIORENZO/ENTREVISTA/ESCUELA/
 689

-ENSEÑANZA/OBJETIVO/RELACION PADRES-HIJO/APRENDIZAJE/NIÑO/ESCUELA/
 /RELACION PROFESOR-ALUMNO/CONDUCTA DEL PROFESOR/FUNCION/
 /AUTOEVALUACION/AMBIENTE ESCOLAR/JORNADA ESCOLAR/ANALISIS/PSICOLOGIA
 DE LA EDUCACION/ 1929

-ENSEÑANZA PRIMARIA/EDUCACION ESPECIAL/INSPECCION TECNICA DE EGB/
 /PROYECTO/LEGISLACION EDUCATIVA/ 418

-ENSEÑANZA PRIMARIA/ENSEÑANZA SECUNDARIA/ENSEÑANZA SUPERIOR/ASTURIAS/
 /ONCE/SERVICIO DE ORIENTACION Y RECURSOS EDUCATIVOS/CARACTERISTICAS/
 /CIEGO/ 205

-EQUIPO MULTIPROFESIONAL/FUNCION/RETASADO MENTAL/ 412

-EXPERIENCIA PEDAGOGICA/EDUCACION FISICA/IMPORTANCIA/INTEGRACION SOCIAL/
 408

-EXPERIENCIA PEDAGOGICA/NIÑO/ENSEÑANZA PRIMARIA/ESCUELA DE PARVULOS/
 /MINUSVALIDO/SINDROME DE WEST/ 1642

Tomado de "Índice Español de Ciencias Sociales. Serie A: Psicología y Ciencias de la Educación".

Figura 3

- Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. Tercera parte: Variables externas e integración final. *Tecnología y Comunicación Educativa*; n.14 Octubre 1989 p.25-36
16 904-0381
- La escuela y los servicios sociales. *Nuestra Escuela*; n.115 Julio 1990 p.5-8
17 904-0283
- INTEGRACION ESCOLAR**
La integración desde la perspectiva de la práctica escolar. *Comunidad Educativa*; n.180 Junio 1990 p.6-9
01 904-0129
- El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*; v. XXXII n.153 Enero-Marzo 1990 p.25-40
06 904-0172
- El fracaso escolar en B.U.P. y C.O.U.: un estudio empírico de la atribución causal. *Educadores*; v. XXXII n.153 Enero-Marzo 1990 p.41-67
06 904-0173
- Una experiencia de terapia psicomotriz en Extremadura. *Campo Abierto: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Badajoz*; n.6 1989 p.175-184
08 904-0095
- El síndrome de Down (I). El niño con síndrome de Down en la etapa preescolar. *Educación 0 a 6 años*; n.6 Marzo 1990 p.15-16
08 904-0164
- La educación del niño sordo. *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.26-27
08 904-0265
- El concepto de normalización como principio de la teoría y la práctica educativa. *Siglo Cero*; n.128 Marzo-Abril 1990 p.54-58
08 904-0359
- La granja escuela "Haritz Berri" de Ilundain: La escuela distinta de la otra escuela: Otra enseñanza otra perspectiva. *Itaka*; n.5 Diciembre 1989 p.9-17
13 904-0234
- Derechos y deberes del alumno: ¿y los alumnos "diferentes"? *Itaka*; n.5 Diciembre 1989 p.19-22
14 904-0235
- Percepción del niño con necesidades educativas especiales por sus compañeros. *Comunidad Educativa*; n.180 Junio 1990 p.10-12
16 904-0130
- Experiencia de integración de alumnos con graves problemas de comunicación. *Siglo Cero*; n.128 Marzo-Abril 1990 p.46-53
16 904-0358
- La escuela y los servicios sociales. *Nuestra Escuela*; n.115 Julio 1990 p.5-8
17 904-0283
- INTEGRACION PROFESIONAL**
Formación y empleo de minusválidos en la política social comunitaria. *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.70-73
05 904-0272
- La educación del niño sordo. *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.26-27
08 904-0265
- La granja escuela "Haritz Berri" de Ilundain: La escuela distinta de la otra escuela: Otra enseñanza otra perspectiva. *Itaka*; n.5 Diciembre 1989 p.9-17
13 904-0234
- Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. *Revue Française de Pédagogie*; n.91 Abril-Junio 1990 p.37-46
13 904-0347
- INTEGRACION RACIAL**
Nuevas formas de identidad étnica y tiempo libre: el caso de los jóvenes criollos de Amsterdam. *Revista de Estudios de Juventud*; n.36 Diciembre 1989 p.101-113
17 904-0328
- INTEGRACION SOCIAL**
Formación y empleo de minusválidos en la política social comunitaria. *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.70-73
05 904-0272
- La sordera, una minusvalía sensorial poco entendida. *Minusval*; n.67 Marzo 1990 p.18-19
08 904-0262
- El concepto de normalización como principio de la teoría y la práctica educativa. *Siglo Cero*; n.128 Marzo-Abril 1990 p.54-58
08 904-0359
- La escuela comprensiva y la reforma del sistema educativo. *Crítica*; n.772 Febrero 1990 p.40-42
13 904-0135
- La granja escuela "Haritz Berri" de Ilundain: La escuela distinta de la otra escuela: Otra enseñanza otra perspectiva. *Itaka*; n.5 Diciembre 1989 p.9-17
13 904-0234
- La fase juvenil en el curso vital humano. *Educación: Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*; v.39 1989 p.52-70
16 904-0167
- La acción voluntaria en expansión. *Revista de Estudios de Juventud*; n.36 Diciembre 1989 p.9-14
17 904-0318
- Fenomenología social de las drogas en Valladolid. *Revista de Estudios de Juventud*; n.36 Diciembre 1989 p.87-100
17 904-0327
- Nuevas formas de identidad étnica y tiempo libre: el caso de los jóvenes criollos de Amsterdam. *Revista de Estudios de Juventud*; n.36 Diciembre 1989 p.101-113
17 904-0328
- La formación del educador de calle: un modelo para su intervención eficaz con la infancia de alto riesgo. *Surgam: Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica*; n.412 Marzo-Abril 1990 p.15-21
17 904-0371
- INTELIGENCIA**
L'évolution des idées a propos des déficiences mentales. *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, Les*; n.4 1989 p.7-27
08 904-0352
- Controversia herencia-medio en la determinación del cociente intelectual. *Aula Abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*; n.54 Diciembre 1989 p.15-21
16 904-0046
- Definición conductual de inteligencia. *Aula Abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*; n.54 Diciembre 1989 p.23-28
16 904-0047
- Entrenamiento en interacción social y conflicto cognitivo en una tarea de analogías. *Campo Abierto: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Badajoz*; n.6 1989 p.21-33
16 904-0084
- Inteligencia e integración de la información: procesos simultáneos y sucesivos. *Siglo Cero*; n.128 Marzo-Abril 1990 p.12-45
16 904-0357
- INTELIGENCIA ARTIFICIAL**
A knowledge-based system allowing formative evaluation. *Educational Technology*; v. XXX n.1 Enero 1990 p.15-19
06 904-0187
- Inteligencia artificial en educación. *Apuntes de Educación: Nuevas Tecnologías*; n.38 Julio-Septiembre 1990 p.10-12
11 904-0032
- Using expert systems to help the Contracting Officer Technical Representative: A feasibility study. *Educational Technology*; v. XXX n.1 Enero 1990 p.25-31
11 904-0189
- Adding an expert to the team: The expert flight plan critic. *Interactive Learning International*; v.6 n.2 Abril-Junio 1990 p.63-72
11 904-0215
- Knowledge intensive programming: a new educational computing environment. *Journal of Educational Technology Systems*; v.18 n.3 1989-90 p.207-214
11 904-0256
- The use of multiple explanations in an open-ended intelligent tutoring system. *Journal of Educational Technology Systems*; v.18 n.3 1989-90 p.235-243
11 904-0258
- AI in the elementary, middle, and secondary classroom. *Computing Teacher, The*; v.17 n.5 Febrero 1990 p.14-19
12 904-0114
- Inteligencia Artificial (IA) y Educación. *Anales de Pedagogía*; n.7 1989 p.81-96
16 904-0007
- INTERACCION**
Estimulación ambiental. FIAPAS: Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos; n.13 Marzo-Abril 1990 p.38-40
08 904-0213
- Inteligencia Artificial (IA) y Educación. *Anales de Pedagogía*; n.7 1989 p.81-96
16 904-0007
- La función educadora de la familia paciente. *Campo Abierto: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Badajoz*; n.6 1989 p.101-118
17 904-0089
- INTERACCION SOCIAL**
Entrenamiento en interacción social y conflicto cognitivo en una tarea de analogías. *Campo Abierto: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Badajoz*; n.6 1989 p.21-33
16 904-0084
- INTERACCION VERBAL**
El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*; v. XXXII n.153 Enero-Marzo 1990 p.25-40
06 904-0172
- INTERACTIVIDAD**
Inteligencia artificial en educación. *Apuntes de Educación: Nuevas Tecnologías*; n.38 Julio-Septiembre 1990 p.10-12
11 904-0032
- Civilian use of Defense Department education and training technology. *Educational Technology*; v. XXX n.1 Enero 1990 p.15-19
06 904-0187

RESÚMENES

Los artículos de carácter científico suelen ir acompañados de resúmenes o compendios de su contenido redactados en varios idiomas, incluso en el empleado para la redacción del documento en sí. No son valorativos del contenido.

Está muy extendido el uso de este término en su traducción inglesa, y, por ello, también se le conoce como "ABSTRACT", aunque es preferible denominarlo RESUMEN.

Cuando, acompañados por su referencia correspondiente, integran una colección constituyen un tipo especial de sumario del que hablaremos en el próximo punto (ver figura 4).

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur examine la relation entre l'habileté à lire et à résumer un texte et la dépendance-l'indépendance vis-à-vis du champ et la capacité de restructuration. L'enquête porte sur des enfants âgés de 11.8 ans à 13.9 ans, provenant d'une école spécialisée pour enfants ayant des problèmes pour apprendre. Les résultats de l'étude montrent qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne l'habileté à lire et à résumer un texte, entre les sujets indépendants du champ et ceux dépendants du champ. Il existe seulement une légère différence entre les sujets dépendants du champ et les sujets retardés; les premiers étant davantage capables de résumer un texte que les seconds. Aucune différence significative n'a été notée, dans les mêmes variables, entre trois groupes divisés en trois niveaux (bas, moyen, élevé), suivant le test HFT (Hidden Figures Test).

ZUSAMMENFASSUNG

In einer Stichprobe von lernbehinderte Versuchspersonen (Vpn) (11.8–13.9 Jahre) aus einer Sonderschule ergab sich die nicht signifikante Korrelation von 0.18 zwischen den Wasser-Niveau Test (WNT) und den Eingebette Figuren Test (EFT). Untersucht wurde ob feldabhängige, feldunabhängige und kognitiv retardierte Vpn, wie indiziert durch eine Kombination von Raven's Matrizen und WNT, sich von einander unterscheiden in Geschwindigkeit und Begriff im Lesen. Nur im Begriff zeigte sich ein statistisch gesichertes Unterschied. Die feldabhängige Vpn lösten mehr Begriffsprobleme dann die retardierte Vpn. Abschließend wurden keine statistisch signifikante Unterschiede gefunden in Geschwindigkeit und Begriff im Lesen zwischen Vpn mit einer starken, mittleren und schwachen Strukturierungsfähigkeit, wie indiziert durch einen Variant des EFT.

RESUMEN

Se han investigado dos hipótesis. La primera hipótesis es: el estilo cognitivo de la 'Independencia del Campo' (determinado por la prueba del 'Nivel del Agua') difiere de la 'Habilidad de Estructuración' (determinada por la prueba 'Figuras Escondidas'). Entre las dos pruebas se dio la correlación no significativa del 0.18 con niños con dificultades de aprendizaje (de 11.8–13.9 años) en una escuela especial. La segunda hipótesis es: niños con dependencia del campo, o con independencia del campo y niños con retraso cognitivo, determinados por una combinación de la prueba de las "Matrices de Raven" y del "Nivel del Agua" difieren en rapidez y comprensión al leer. Sólo en comprensión se muestra una diferencia estadística significativa. Los niños con dependencia del campo solucionaron más problemas de comprensión que los niños con retraso

SUMARIOS O BOLETINES DE RESÚMENES

Son colecciones de RESÚMENES que van acompañados de sus REFERENCIAS respectivas. Nos permiten consultar el contenido de un buen número de artículos sin tener que manejar físicamente el gran volumen de fuentes primarias que representan de modo preciso, aunque abreviado.

Un buen ejemplo es el de los "Special Educational Needs Abstracts", del que ofrecemos una muestra (ver figura 5).

Figura 5

91N/089 **'Excuse me: I'll have...'**—teaching appropriate attention-getting behavior to young children with severe handicaps. E. CIPANI, *Mental Retardation*, 28(1), 1990, pp 29—33.

Procedures to teach two young children with severe handicaps to get an adult's attention when needing to make a request were developed. Both children were already capable of making requests in the presence of an adult, but not capable of getting the attention of the adult if not in close proximity. Both children acquired the response of getting out of his or her seat, walking over to the adult in the classroom, and exhibiting appropriate attention-getting behaviour after training. This behaviour maintained at a three-week follow-up.

91N/090 **Defining mental retardation from an instructional perspective.** R. B. DEVER, *Mental Retardation*, 28(3), 1990, pp 147—153.

A definition of mental retardation developed under the aegis of the instructional paradigm was presented. Its purpose and use is to: (1) clarify the task of personnel who work with persons who have been identified as mentally retarded; and (2) provide a concept that unifies apparently discrete instructional constructs. This definition can also help mould the perceptual patterns of young persons entering the field by establishing expectations that focus on the provision of instruction.

91N/091 **Early intervention practices with families of children with handicaps.** G. MAHONEY & P. O'SULLIVAN, *Mental Retardation*, 28(3), 1990, pp 169—176.

A survey to examine the degree to which early intervention activities currently focus on the family was distributed to service providers for birth to six-year-old children with handicaps from six randomly selected states in the USA. Most goals selected by providers were child-focused clinical goals, although family intervention goals were cited frequently. Forty percent of the sample reported spending no time with families during a typical week. Published programmes or curricula were rarely used as a basis for working with families. Service providers reported that they successfully achieved goals set for many of their families, yet they also encountered several problems, including insufficient time for family services. Comparisons were made between providers working with nought- to three-year-old children and those working with three- to six-year-old children.

91N/092 **Working toward solutions in mainstreaming.** K. P. THOMPSON, *Music Educators Journal*, 76(8), 1990, pp 30—35.

The music education profession supports the idea of mainstreaming, but teachers continue the debate over methods for implementing that idea. The author discusses the philosophy and practice of mainstreaming as it affects music education today.

91N/093 **Beyond mainstreaming: dealing with diversity.** A.-A. DARROW, *Music Educators Journal*, 76(8), 1990, pp 36—39.

A classroom is truly integrated only if the teacher makes an effort to include special students rather than just to accommodate them. The author suggests 12 specific strategies to help all students 'belong'.

91N/094 **Collaboration for learning: strategies for program success.** M. HOCK, S. B. HASAZI & A. PATTEN, *Music Educators Journal*, 76(8), 1990, pp 44—48.

What is the music educator's obligation under federal law? Three University of Vermont (USA) special education professionals offer some pointers on the subject.

Fuentes terciarias

Son las, hoy día tan mitificadas, “bases o bancos de datos” contenidas en ordenadores. En realidad, no son sino fuentes secundarias contenidas en un ordenador. Como cualquiera de ellas incluyen la información clasificada por “campos” (por ejemplo, AUTOR / TÍTULO / EDITORIAL / AÑO / CIUDAD).

Al indizar todo este contenido en función de los campos más significativos para el usuario, estas bases documentales responden a peticiones o admiten búsquedas complejas, es decir, son muy flexibles en cuanto a tener presentes gran número de condiciones que deseemos ponerles en el momento de seleccionar sus registros. Así, se recuperan sólo aquellas “fichas” relativas a la demanda efectuada.

Por ejemplo, podemos preguntar a la base por los libros o artículos escritos por Juan Pérez, que han sido publicados en 1988 o 1989, sobre ATENCIÓN TEMPRANA, que únicamente pertenecen a la editorial ATARDECER o bien que hayan aparecido en la revista LA CIENCIA.

Una buena fuente terciaria muy ajustada al tratamiento de la diversidad, y de la que más adelante hablaremos, es la que ofrece el SIIS (C/ Serrano, 140, 28006 MADRID).

Estas bases documentales son muy útiles, dado el elevado número de publicaciones periódicas que incluyen, pero, por lo general, requieren de la ayuda de un especialista a la hora de realizar una búsqueda que resulte ajustada en términos de coste/producto.

Fuentes cuaternarias

Se denomina así a los proveedores de diversas bases de datos producidas por terceros que les confían su distribución. Por lo general, son empresas y organismos oficiales que ponen sus ordenadores al servicio de la distribución de esas bases.

El modo de acceso más generalizado a estas fuentes consiste en la conexión de un ordenador personal al ordenador central del proveedor a través de la red telefónica con ayuda de un “modem” (aparato que “traduce” o transforma los impulsos eléctricos de modo que puedan ser transmitidos por la red telefónica y, a su vez, transforma los impulsos que le llegan por la red telefónica en impulsos inteligibles para un ordenador); de este modo, cualquier pequeño ordenador personal se convierte en el “terminal” de un ordenador central y ambos quedan conectados entre sí mediante la red de transmisión telefónica, pudiendo “dialogar” entre sí.

Este diálogo se realiza siguiendo las normas dadas por un programa de comunicaciones con unas “claves” de conexión, acceso o presentación propias de cada distribuidor y usuario. Una vez que nuestro terminal haya sido reconocido dentro de la red, y que la base de datos nos haya reconocido como usuarios, las diferentes órdenes y el uso adecuado de las estrategias de interrogación propias de la base en cuestión nos permiten explotar sus posibilidades de búsqueda.

Figura 6

DOCUM	1031890971	PARTE	1	PESO	0	PAGINA	1	CARACT	55

(037)	CORRALIZA, "JOSE A."	BLANCO, AMALIO	LOECHES, ANGELA						
	PARTE	2			CARACT	23			
UNIV. AUTONOMA.	MADRID								
	PARTE	3			CARACT	33			
ENTREVISTA A URIE	BRONFENBRENNER								
	PARTE	4			CARACT	52			
ESTUDIOS DE PSICOLOGIA.	1986.	0027-0028.	0005-0022.						
	PARTE	7			CARACT	106			
(036)	BRONFENBRENNER, URIE	ENTREVISTA "DATO BIOGRAFICO"	"DESARROLLO HUMANO"						
FAMILIA	"PSICOLOGIA EVOLUTIVA"								

DOCUM	1031890996	PARTE	1	PESO	0	PAGINA	1	CARACT	39

(037)	ALONSO, JESUS	GUTIERREZ, FRANCISCO							
	PARTE	2			CARACT	79			
UNIV. AUTONOMA.	MADRID.	FAC. PSICOLOGIA.	DEP. DIAGNOSTICO	PSICOLOGICO Y					
MEDIDA									
	PARTE	3			CARACT	68			
COMPRESION DE LA	INCLUSION JERARQUICA	DE CLASES.	ESTUDIO EVOLUTIVO						
	PARTE	4			CARACT	52			
INFANCIA Y APRENDIZAJE.	1986.	0035-0036.	0069-0095.						
	PARTE	6			CARACT	75			
RESUMEN (ES, EN, FR),	10 TABLAS,	13 GRAFICAS,	3 ANEXOS	DE PRUEBA UTILIZADA					
	PARTE	7			CARACT	206			
(036)	"DESARROLLO COGNITIVO"	CLASIFICACION JERARQUIA	CATEGORIZACION						
TAXONOMIA LOGICA	COMPRESION NI@O	EDAD "4-14 A@OS"	"ESTUDIO COMPARATIVO"						
"ESTUDIO EXPERIMENTAL"	"DATO ESTADISTICO"	"PSICOLOGIA EVOLUTIVA"							

DOCUM	1031891021	PARTE	1	PESO	0	PAGINA	1	CARACT	27

(037)	"FLOREZ LOZANO", J.A.								
	PARTE	2			CARACT	68			
UNIV. OVIEDO.	COL. PROVINCIAL	DE NI@OS DEL NARANCO.	DEP. PSICOLOGIA						
	PARTE	3			CARACT	59			
EL CRECIMIENTO DEL NI@O	CON DEPRIVACION AFECTIVO-EMOCIONAL								
	PARTE	4			CARACT	39			
MENORES.	1986.	0011.	01-02.	0012-0021.					
	PARTE	7			CARACT	211			
(036)	"CARENCIA AFECTIVA"	"MEDIO AMBIENTE"	"MEDIO FAMILIAR"	"DESARROLLO					
PRENATAL"	"DESARROLLO AFECTIVO"	"RELACION MADRE-HIJO"	APEGO	"DESARROLLO					
INTELLECTUAL"	"DESARROLLO FISICO"	INFLUENCIA	"PSICOLOGIA EVOLUTIVA"						

Tres referencias del I. S. O. C. (C. S. I. C.) obtenidas telemáticamente a través del Centro de Proceso de Datos del M. E. C.

Mediante este sistema se puede acceder a grandes bases documentales, consultarlas y recuperar la información que contienen desde puntos muy distantes. Ello también implica que la búsqueda se ha de optimizar al máximo en términos costo/resultado.

Pedir, por ejemplo, *todo lo relativo a "retardo mental"* puede suponer una pequeña fortuna en cuenta telefónica (dependiendo del lugar con el que estemos "dialogando") y en derechos de consulta (que suelen tarifar cuotas fijas, tiempo de conexión transcurrido y volumen de información obtenida).

Por último, una búsqueda realizada en semejantes términos nos resultará de escasa utilidad, pues nos encontraremos casi como al principio: el volumen de información será tan enorme, que prácticamente nos resultará inmanejable y la respuesta estará llena de "ruidos" (información irrelevante para nuestros objetivos, aunque relacionada muy genéricamente con ellos).

Por el contrario, una búsqueda realizada con la ayuda de un documentalista experto nos pondrá en contacto con los trabajos que deseamos en muy poco tiempo y con un razonable costo.

Un ejemplo de fuente cuaternaria lo constituye el Centro de Proceso de Datos del M. E. C., que distribuye, además de algunas bases documentales creadas por él mismo, las bases de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Las referencias anteriores proceden de una de las bases documentales del I. S. O. C. Han sido

recogidas telemáticamente por un procedimiento similar al descrito con anterioridad y responden a un modelo de registro que divide cada referencia de un documento en partes. En cada una de ellas se incluyen unos datos, y solamente esos datos, por ejemplo, en la parte tres siempre se incluye el título (ver figura 6).

Merece destacarse, en la parte cuatro de este sistema, la información acerca del número de referencias que, a su vez, están incluidas en un determinado documento. Gracias a ella se nos facilita el rastreo de trabajos y autores relacionados con ese mismo asunto.

Otra información a tener en cuenta nos viene facilitada por la parte siete, en la que se incluyen las palabras-clave o descriptores empleados en la indización del documento y que, a su vez, nos ponen en pista de otros documentos que tratan del mismo tema o de temas fuertemente relacionados.

Referencia documental

Es el conjunto mínimo de datos que nos permiten identificar una publicación o una parte de la misma. Por ejemplo, una referencia es:

Varios Autores (1987). Investigación sobre Integración Educativa. *Revista de Educación-Número Extraordinario*. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C.

Distintas comunidades científicas han acordado diferentes modos para escribir las referencias. A su vez, dentro de cada norma, hay diversos modos de elaborar las referencias, según sea el

documento primario, por ejemplo, un libro o un artículo. Estas normas nos permiten distinguir el apellido, nombre, año, título del artículo, título del libro, editor o autor de responsabilidad, etc., aunque el idioma en que esa referencia se halle escrita nos sea desconocido.

A continuación, para evidenciar las diferencias y como ejemplo de lo dicho, aparece la referencia de un mismo artículo, siguiendo normas diferentes:

Normas del A. P. A. (Asociación Psicológica Americana)

Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, 46 (2), 106-111.

Normas Chicago/B (Decimotercera Edición del Manual de Estilo de la Universidad de Chicago). /B: Para Ciencias Naturales y Sociales.

Gottlieb, J. 1980. "Improving attitudes toward retarded children by using group discussion". *Exceptional Children*, 46 (2): 106-111.

Normas M. L. A. (Asociación de Lenguas Modernas).

Gottlieb, J. "Improving attitudes toward retarded children by using group discussion." *Exceptional Children* 46.2 (1980): 106-111.

Normas Science (Propias de esa prestigiosa revista).

J. Gottlieb, Improving attitudes toward retarded children by using group discussion, *Exceptional Children*, 46, 106-111 (1980).

Normas Turabian (Propuestas por Kate Turabian en su libro "A Manual for Writers of Term Papers, Theses and Dissertations". Basadas en el Manual de Estilo de la Universidad de Chicago, pero distintas tanto del tipo CHICAGO/A como del tipo CHICAGO/B.

Gottlieb, J. "Improving attitudes toward retarded children by using group discussion." *Exceptional Children* 46 2 (1980): 106-111.

En general, cuando un trabajo de psicología cita las referencias a las que se ha remitido emplea las normas del A. P. A. internacionalmente aceptadas, y puesto que esta ciencia tiene gran relación con el mundo educativo, es bueno saber cuáles son esas normas de un modo general:

- Para libro:

Apellido-s / (coma) / Inicial del nombre / (punto) / Año de publicación del original —entre paréntesis— / (punto) / Título del libro —subrayado o en cursiva— / (punto) / Ciudad / (dos puntos) / Editorial / (punto) /

Ejemplo:

Gimeno Sacristán, J. (1981). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficacia*. Madrid: Morata.

- Para artículo:

Apellido-s / (coma) / Inicial del nombre / (punto) / Año de publicación del original —entre paréntesis— / (punto) / Título del artículo —entre comillas— / (punto) / Título de la fuente (generalmente, revista)

—subrayado o en cursiva— / (coma) /
Número de la revista / (dos puntos) /
Números de la primera y última páginas
del artículo / (punto) /

Ejemplo:

Alegría, J. (1985). "Por un enfoque
psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y
sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje*, 19:
79-94.

Si el artículo procede de un "libro de
lecturas" o compilación (a menudo
denominados con el anglicismo de
"readings"), la cita, como ya hemos visto
anteriormente, varía ligeramente.

Ejemplo:

Alonso, P., y Paniagua, G. (1987): *La
educación temprana*, en: El desarrollo
cognitivo y lingüístico de los niños sordos, A.
Marchesi (ed.), (Alianza, Madrid, 1987).

¿Qué es la "literatura gris"?

Es posible que hayas oído hablar de "literatura
gris" en más de una ocasión pero que aún no
tengas un concepto claro acerca de la misma.

Recuerda	Literatura gris
----------	-----------------

Son documentos que no se publican por los
medios habituales empleados en la
transmisión de la información científica.

Informes de investigación, memorias anuales de
centros, proyectos escolares y conclusiones de
seminarios son ejemplos de literatura gris.

¿Qué es un tesoro?

Si alguna vez te has encontrado con esa palabra
en el transcurso de una búsqueda puede que
te haya sonado algo "enciclopédica" y que
no te haya ayudado demasiado.

Recuerda	Tesoro
----------	--------

Es un repertorio de términos (palabras). Es
similar a un vocabulario.

Los tesauros se construyen para dar rigor al
empleo del lenguaje, controlando la
terminología empleada a la hora de organizar la
información o de recuperarla.

Los tesauros transforman el lenguaje "natural"
empleado en los documentos a un lenguaje
documental caracterizado por ser muy estricto.
Constituyen, pues, verdaderos vocabularios
controlados, ya que antes de añadir o eliminar un
término se han de analizar las interrelaciones que
puedan establecerse con los términos
preexistentes dentro del tesoro. Por otra parte,
estos vocabularios son *dinámicos*, puesto que
periódicamente se revisan y se incluyen en ellos
nuevos términos o se eliminan términos en
desuso. Además de *controlados* y *dinámicos*, los
tesauros son vocabularios *jerarquizados*,
teniéndose en cuenta durante su construcción la
distinta extensión del significado de las palabras,
los fenómenos de polisemia (un significante que
denota varios significados) y sinonimia (varios
significantes que denotan un mismo significado)
y, en general, las relaciones semánticas que
conectan los términos entre sí.

También van recogiendo los términos creados con el avance de la investigación y los nuevos descubrimientos científicos.

Por otra parte, algunos tesauros son multilingües, facilitándonos así la información complementaria acerca de las equivalencias terminológicas entre varios lenguajes naturales referidas a una misma disciplina.

Todo tesoro contiene dos clases de términos:

- Descriptores: Términos “autorizados”. Los que pueden emplearse para la búsqueda. Por ejemplo: ESCUELA.
- No-descriptores: Términos no autorizados. Sinónimos de los anteriores que no pueden emplearse en la búsqueda. Por ejemplo: COLEGIO.

Se puede afirmar que los tesauros son un ejemplo claro de la universalidad de la información científica y, aunque cada uno tiene peculiaridades que le hacen singular, todos incluyen explicaciones claras para su correcto empleo.

En la C. E. E., para el área educativa, contamos con el tesoro EUDISED, del que presentamos una página. Este tesoro suele estar disponible, para su consulta a la hora de concretar una búsqueda, en los principales Centros de Documentación Educativa dado que la información científica referida a este campo se encuentra indizada, en buena medida, siguiendo sus términos y relaciones (ver figura 7).

Por tanto, sería bueno que llegásemos a familiarizarnos con este tipo de índices en el

mismo grado en que lo estamos con las guías telefónicas o los callejeros, pues nos ayudan a economizar esfuerzo y tiempo en la búsqueda de lo que deseamos.

¿Qué quieren decir US / UF / S / SF / BT / NT / RT/?

Durante el manejo de un tesoro habrás encontrado ciertas claves detrás de los términos que buscabas. Y, probablemente, no resolviste el jeroglífico que, a primera vista, constituyen.

Suelen emplearse las abreviaturas tomadas del inglés, con lo que el despiste aún suele aumentar más. Pero en poco tiempo dominarás su uso.

Recuerda Principales relaciones entre los términos de un tesoro

Relación de equivalencia

Une los términos que expresan un mismo concepto.

US (use) ----- úsese
UF (used for) = usado en lugar de

Ejemplo:

Colegio US *escuela* (úsese)
Escuela UF *colegio* (usado en lugar de)

Figura 7

1 - 1984

SOCIOLOGIA INDUSTRIAL (C)
I/SOCIOLOGIA INDUSTRIALE
K/ARBEJDS SOCIOLOGI
N/BEDRIJFS SOCIOLOGIE
P/SOCIOLOGIA INDUSTRIAL)
BT1 SOCIOLOGIA
BT2 CIENCIAS SOCIALES
RT RELACIONES INDUSTRIALES

SOCIOLOGO

(34
D/SOZIOLOGE - E/SOCIOLOGIST
F/SOCIOLOGUE - G/KOINONIOLOGOS
I/SOCIOLOGO - K/SOCIOLOG
N/SOCIOLOG - P/SOCIOLOGO)
BT1 PROFESION

SOCIOMETRIA

(12
D/SOZIOMETRIE - E/SOCIOMETRY
F/SOCIOMETRIE - G/KOINONIOMETRIA
I/SOCIOMETRIA - K/SOCIOMETRI
N/SOCIOMETRIE - P/SOCIOMETRIA)

BT1 SOCIOLOGIA

BT2 CIENCIAS SOCIALES
RT REPRESENTACION DE ROLES

SOCORRISMO

(25
D/ERSTE HILFE - E/FIRST AID
F/SECOURISME - G/ΠΡΩΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ
I/PRONTO SOCCORSO
K/FOERSTEHJELP
N/EERSTE HULP BIJ ONGEVallen
P/SOCORRISMO)
BT1 SERVICIO MEDICO
BT2 SERVICIO SANITARIO
RT ACCIDENTE

SOLUCION DE CONFLICTOS

(27
D/KONFLIKTBEILEGUNG
E/DISPUTE SETTLEMENT
F/REGLEMENT DE CONFLIT
G/ΠΡΩΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ
I/RISOLUZIONE DI CONTROVERSIE
K/FORLIG - N/CONFLICTREGELING
P/SOLUCAO DE CONFLITOS)
BT1 CONFLICTO

SOLUCION DE PROBLEMAS

(02
D/PROBLEMOESEN
E/PROBLEM SOLVING
F/RESOLUTION DE PROBLEME
G/ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
I/RISOLUZIONE DI PROBLEMI
K/PROBLEMOESING
N/OPLOSSEN VAN PROBLEMEN
P/RESOLUCAO DE PROBLEMAS)
BT1 TRABAJO DE CLASE
BT2 TRABAJO DE LOS ALUMNOS

SOMALIA

(38
D/SOMALIA - E/SOMALIA - F/SOMALIE
G/ISOMALIA - I/SOMALIA - K/SOMALIA
N/SOMALI REPUBLIEK - P/SOMALIA)
BT1 AFRICA ORIENTAL

SONIDO

(01
D/TON - E/SOUND - F/SON - G/HXOJ
I/SUONO - K/LYD - N/KLANK - P/SOM)
BT1 MEDIOS AUDIOVISUALES
BT2 MEDIOS DE ENSEÑANZA
RT PERCEPCION AUDITIVA

SORDERA

(26
D/GEHOERLOSIGKEIT - E/DEAFNESS
F/SURDITE - G/KR00THIA
I/SORDITA - K/DOEVNED
N/DOOFHEID - P/SURDEZ)
BT1 DEFECTO DEL OIDO
BT2 DEFICIENCIA SENSORIAL
BT3 DEFICIENCIA FISICA

SORDO

(26
D/TAUBER - E/DEAF - F/SOUND
G/KOY00E - I/SORDO - K/DOEV
N/DOVE - P/SURDD)
UF DURO DE OIDO
BT1 DEFICIENTE AUDITIVO
BT2 DEFICIENTE SENSORIAL
BT3 DEFICIENTE FISICO

SORDO MUDEZ

(26
D/TAUBSTUMMHEIT - E/DEAF-DUMENESS
F/SURDI-MUTE - G/KR0AAAIA
I/SORDOMUTISMO - K/DOEVSTURHED
N/DOOFSTOMHEID - P/SURDD-MUDEZ)
BT1 DEFECTO DEL HABLA
BT2 DEFICIENCIA SENSORIAL
BT3 DEFICIENCIA FISICA
BT1 DEFECTO DEL OIDO

SRI LANKA

(40
D/SRI LANKA - E/SRI LANKA
F/SRI LANKA - G/EPI AANKA
I/SRI LANKA - K/SRI LANKA
N/SRI LANKA - P/SRI LANKA)
BT1 ASIA DEL SUDESTE
BT2 ASIA

STATUS DEL PROFESOR

(29
D/LEHRERSTATUS - E/TEACHER STATUS
F/STATUT DE L'ENSEIGNANT
G/KATAZTAIH TON KATHHTON
I/STATUS DELL'INSEGNANTE
K/LAERERSTATUS
N/STATUS VAN ONDERWIJSGEVENDE
P/ESTATUTO DO PROFESSOR)

EU 5-156

STATUS DEL PROFESOR (C)

BT1 STATUS PROFESIONAL
BT2 STATUS SOCIAL
BT3 STATUS SOCIO-ECONOMICO
BT4 ESTRUCTURA SOCIAL

STATUS PROFESIONAL

(29
D/BERUFLICHER STATUS
E/PROFESSIONAL STATUS
F/STATUT PROFESSIONNEL
G/ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ
I/STATUS PROFESSIONALE
K/FAGLIG STATUS - N/BEROEPSSTATUS
P/ESTATUTO PROFESSIONAL)
BT1 STATUS SOCIAL
BT2 STATUS SOCIO-ECONOMICO
BT3 ESTRUCTURA SOCIAL
NT1 STATUS DEL PROFESOR
RT PROFESION

STATUS SOCIAL

(29
D/SOZIALSTATUS - E/SOCIAL STATUS
F/STATUT SOCIAL
G/KOINONIKH KATAZTAIH
I/STATUS SOCIALE
K/SOCIAL STATUS
N/SOCIALE STATUS
P/ESTATUTO SOCIAL)
BT1 STATUS SOCIO-ECONOMICO
BT2 ESTRUCTURA SOCIAL
NT1 SITUACION FAMILIAR
NT1 STATUS PROFESIONAL
NT2 STATUS DEL PROFESOR
RT ROL SOCIAL

STATUS SOCIO-ECONOMICO

(29
D/SOZIOOIKONOMISCHER STATUS
E/SOCIO-ECONOMIC STATUS
F/STATUT SOCIO-ECONOMIQUE
G/KOINONIKOIKONOMIKH KATAZTAIH
I/STATUS SOCIO-ECONOMICO
K/SOCIALOIKONOMISK STATUS
N/SOCIO-ECONOMISCHE STATUS
P/ESTATUTO SOCIO-ECONOMICO)
UF ORIGEN SOCIO-PROFESIONAL
BT1 ESTRUCTURA SOCIAL
NT1 STATUS SOCIAL
NT2 SITUACION FAMILIAR
NT2 STATUS PROFESIONAL
NT3 STATUS DEL PROFESOR

SUBALIMENTACION

(25
D/UNTERERNAHRUNG
E/MALNUTRITION
F/SOUS-ALIMENTATION
G/ΥΠΟΙΤΙΜΟΣ - I/DENUTRIZIONE
K/UNDERERNAERING - N/ONDERVOEDING
P/SUBNUTRICA0)
BT1 NUTRICION
NT1 ANOREXIA

De ese modo, sólo se emplea el término ESCUELA y se racionaliza el empleo de términos descriptores.

Relación alternativa

Elimina la polisemia de algunos términos no-descriptores y ayuda a quien va a buscar remitiéndole al uso de términos descriptores alternativos.

S (see) : véase
SF (seen from) * viene de

Ejemplo:

Educación S *Educación Primaria o
Educación Secundaria o
Educación Superior o
Educación Permanente*

*Educación de
Adultos* SF *Educación Permanente*

De este modo, en el primer caso, se remite al usuario a los descriptores alternativos del que pensaba usar y, en el segundo, se le remite de un término demasiado específico a un descriptor más genérico.

Relación de jerarquía

Une descriptores más genéricos con descriptores más específicos. El conjunto forma una serie jerárquica.

BT (broad term) < término más genérico
NT (narrow term) > término más específico

Ejemplo:

Europa
España *España* NT *Aragón*
Aragón
Zaragoza *Zaragoza* BT *Aragón*
Ariza

Donde Aragón es un término más genérico que Zaragoza y más específico que España.

Relación de afinidad

Une descriptores que mantienen cierta relación excluyendo las de equivalencia y las jerárquicas. Pueden ser causales, de antonimia, etc.

RT (related term) término relacionado

Ejemplo:

Oído RT *Sordera*
Sordo RT *Oyente*

Supongamos que nos encontramos en un Centro de Documentación y deseamos encontrar documentos acerca del tema:

“Aulas-taller en Educación Especial”

Una estrategia de búsqueda adecuada nos debería llevar a confirmar en el tesoro la existencia o no de ese término o palabra-clave. Probablemente nos encontraremos con la inexistencia de la misma y deberemos reflexionar

un poco para buscar en “Formación Profesional en Educación Especial”.

¿Qué es un índice de contenido o sumario?

Recuerda	Índice de contenido
----------	---------------------

Son reproducciones de las páginas de índice de las revistas seleccionadas y suelen acompañarse de índices de materias y autores (ver figura 8).

Figura 8

COMUNIDAD EDUCATIVA

NUM 108, ENE, 82

503 LA CREATIVIDAD EN EL ESCOLAR SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	1-8
504 CREATIVIDAD INFANTIL Y ORIENTACION FAMILIAR NOVO, MARIA	4-13
505 CREATIVIDAD EN LA CLASE DE PLASTICA RUIZ, JESUS	14-19
506 '¿ES NORMAL MI NIÑO?' SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	27-32

NUM 109, FEB, 82

507 LA SEXUALIDAD INFANTIL SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	1-8
508 OBJETIVOS PARA LA COEDUCACION EN UNA LINEA DE AUTORREALIZACION PERSONAL F.C.S.	3-13
509 ¿COLEGIO MIXTO SI...? ¿COLEGIO MIXTO NO...? SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	26-31

NUM 110, MAR, 82

510 LA VIDA AFECTIVA EN EL NIÑO SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	1-8
511 LA ORIENTACION ESCOLAR EN PREESCOLAR Y CICLO INICIAL GARCIA NIETO, NARCISO	3-6
512 EDUCAR (ENSEÑAR) EVALUANDO. UN ESTUDIO SOBRE LA EVALUACION DESPUES DE LOS PROGRAMAS RENOVADOS VALVERDE, ANTONIO	7-16
513 ¿SE EVALUA LA ACTITUD? SANCHEZ MARTIN, ENRIQUE	27-31

Tomado de "Índice Español de Ciencias Sociales". Serie A: Psicología y Ciencias de la Educación. Vol. IX. Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades. C. S. I. C. Madrid.

4

Centros de documentación

En este capítulo encontrarás:

- Un intento de definición de lo que es un Centro de Documentación.
- Una enumeración de las funciones que desempeñan tales Centros.
- Un listado de los servicios que pueden dar.

Los Centros de Documentación son servicios intermediarios que reúnen información, la analizan, almacenan, recuperan y difunden de modo que pueda ser utilizable por los usuarios.

Para acceder a sus servicios, cada uno tiene sus propias normas, que claramente se detallan en sus folletos informativos. No obstante, en los dedicados a educación, por lo general, el acceso para consulta manual de ficheros y fuentes primarias suele ser libre y gratuito.

Para obtener el documento primario suelen exigir la apertura de una especie de cuenta corriente de cliente en la que se ha de ingresar cierta cantidad de dinero para hacer frente a los cargos de los gastos que se vayan haciendo en concepto de fotocopias, búsquedas en bases documentales extranjeras o de otras instituciones, así como para el cobro de algunos servicios especializados que puedan contratarse, tales como la difusión selectiva de información

científico-documental mediante el mantenimiento de un “servicio de alerta” ajustado a un “perfil de usuario” que se elabora con ayuda del Centro y en función del cual recibiremos la documentación referida a un determinado tema de acuerdo con nuestro interés particular y a medida que se vaya publicando.

Una descripción tan amplia obliga a concretar algunas de las funciones que puede realizar un Centro de Documentación:

- Recibir y guardar el mayor número posible de fuentes relacionadas con su área.
- Procesar y elaborar la información recogida.
- Difundir esa información entre sus posibles usuarios y de tal modo que puedan aplicarla inmediatamente.
- Suministrar los documentos primarios (concretos) que sus usuarios le demanden.

A su vez, estas funciones suelen traducirse en los posibles servicios que oferta un Centro de Documentación (aunque no siempre un solo Centro deba ofrecer la totalidad de los mismos).

- Producción de fuentes secundarias: repertorios, índices de sumarios, boletines...
- Fotodocumentación (fotocopia de fuentes primarias) o acceso al documento primario.
- Traducciones (servicio complementario).

Recuerda	Posibles servicios de un Centro de Documentación
----------	--

- Biblioteca de fuentes primarias (sobre todo, de revistas).



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN Pedagógica
CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Fichas
para la búsqueda
documental



Ministerio de Educación y Ciencia

Fichas
para la búsqueda
documental

Luis Cañadas

*Departamento de Información,
Promoción y Difusión
del C. N. R. E. E.*

1

Servicios de Documentación relacionados con las Necesidades Educativas

En este apartado os damos las direcciones de los Centros de Documentación más importantes desde nuestro punto de vista.

Vamos a proporcionaros información sobre algunos Centros de Documentación, algunas de las fuentes primarias que reciben y nos pueden interesar para consulta, y algunas de las fuentes secundarias con que cuentan.

Incluimos aquí algunos Centros de Documentación que, al tener alguna relación con las N. E. E. y contar con algunas de las fuentes primarias y secundarias de nuestro interés, nos ofrecen una ayuda importante.

Sumario

1. Servicios de documentación relacionados con las Necesidades Educativas Especiales 
2. Algunas bases documentales 
3. Algunas fuentes secundarias 
4. Algunas fuentes primarias 
5. Departamentos universitarios que pueden contar con documentación relativa a Necesidades Educativas Especiales 

C. I. D. E.
Centro de Investigación y Documentación
Educativa
Ciudad Universitaria, s/n
28040 Madrid
Teléf.: 549 77 00

1 ■

Algunas de sus fuentes primarias

British Journal of Special Education
Cahiers de l'Enfance Inadaptée
Enfance
Language Problems and Language Planning
Programs for the Handicapped
Siglo Cero
Talk
Voces

Algunas de sus fuentes secundarias:

Current Contents
Psychological Abstracts

También edita un boletín de sumarios. Es decir, un folleto que recoge los contenidos de los sumarios de las fuentes primarias periódicas que reciben.

Administra la Biblioteca del M. E. C.
(c/ Alcalá, 34).

En su sede de la Ciudad Universitaria (Madrid) cuenta con una biblioteca moderna y actualizada.

Para consultas se requiere una acreditación como investigador.

I. S. O. C.
Instituto de Información y Documentación
en Ciencias Sociales y Humanidades. C. S. I. C.
C/ Pinar, 25, 3.^a planta
28006 Madrid
Teléf.: 411 22 20

2 ■

Algunas de sus fuentes primarias:

Bonagent
Cítap. Psicomotricidad. Boletín de
Psicomotricidad.
Evaluación Psicológica / Psychological
Assessment
Infancia y Aprendizaje
Quinesia. Revista de Educación Especial.
Revista de Educación
Revista Internacional del Niño
Revista de Investigación Educativa
Siglo Cero

El I. S. O. C. publica anualmente el “Índice Español de Ciencias Sociales”, que en su Serie A recoge Psicología y Ciencias de la Educación.

Además de crear las bases de datos documentales a las que accede este servicio por conexión telemática, el I. S. O. C. distribuye y consulta las bases documentales en Ciencias y Humanidades más importantes del mundo, por lo que es relativamente sencillo, con su ayuda, acceder a un gran volumen de información científico-documental.

Abren cuentas de cliente a quienes lo soliciten.

Para solicitar fotodocumentación se emplea el siguiente formulario, en el que figura el número de cuenta de cliente:



Instituto de información y documentación
en ciencias sociales y humanidades CSIC
Pinar. 25 - 3ª pta. 28006 MADRID
Tfños: 262 77 55 411 22 20 411 10 98
Fax - 564 50 69

Nº 090077

Peticionario		
Departamento		
Dirección		
Ciudad		Tel.
Cuenta Depósito n.º		
Reservado al Instituto		
Título de la Revista o del Libro		
AÑO	VOLUMEN	N.º o MES
		PRIMERA PAG.
		ULTIMA PAG.
AUTOR		
Título del Artículo		
Deseo una reproducción del trabajo reseñado en esta ficha exclusivamente con fines de investigación y desarrollo o estudio, declarando bajo mi responsabilidad que no he de hacer uso comercial de la misma.		
<input type="checkbox"/> SOLO SI ESTA EN ESPAÑA		Enterado y conforme
<input type="checkbox"/> MICROFILM		Firma
<input type="checkbox"/> FOTOCOPIA		
<input type="checkbox"/> MICROFICHA		
<input type="checkbox"/> PRESTAMO		Fecha.

COPIA PARA EL INSTITUTO

S. I. I. S.

Centro de Documentación e Información

C/ Serrano, 140

28006 Madrid

Teléf.: 411 55 00/01

3 ■

Centro de carácter privado creado en 1972 en San Sebastián, donde se encuentra su sede principal. En el año 1980 se creó el Centro de Madrid, que en actualidad mantiene un régimen de concierto con el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

El fondo documental, especializado en todo tipo de discapacidades, se encuentra informatizado, pudiéndose facilitar una difusión selectiva de la información a aquellas instituciones o personas que lo soliciten. Cuenta con sala de lectura abierta al público (de lunes a viernes, de 9 horas a 14 horas y de 16 horas 30 minutos a 18 horas 30 minutos) y servicio de fotodocumentación.

Además de las publicaciones del Real Patronato, edita:

- Guía Bibliográfica sobre Discapacidades, de periodicidad cuatrimestral. Se recibe por suscripción. Recoge todos los trabajos que se reciben en el Centro.
- Boletín de Sumarios, de periodicidad trimestral. Recoge todas las revistas recibidas.

Cuenta, asimismo, con una amplia videoteca sobre el tema, facilitándose los vídeos solicitados en régimen de alquiler.

Algunas de las publicaciones de nuestro interés que se reciben en el S. I. I. S. son:

Action Educative Spécialisée. Cahiers de l'Unade.
Activ News.

Anales de Pedagogía.

Apprentissage et Socialisation. En piste.

Boletín de la Asociación Nacional de Educadores de Disminuidos Psíquicos.

Bordón. Revista de orientación pedagógica.

British Journal of Special Education.

Bulletin du Bureau International de l'Education.

Butlletí d'Informació d'Àrea Pedagògica

Terapèutica.

Communautés Éducatives.

Comunidad Escolar.

Correo de la Unesco, El

Cuadernos de Educación y Nuevas Tecnologías de la Información.

Cuadernos de Pedagogía.

Educación Especial.

Educar.

Education and Training in Mental Retardation.

Epheta.

Escuela Española.

Eskola.

European Journal of Special Needs Education.

Focus on Exceptional Children.

Heilpädagogische Forschung.

Hoja Informativa del Secretariado Nacional de Educación Especial.

In the Mainstream.
Infancia y Aprendizaje.
Information from Ease.
Information from Health.
Intercanvi.
Journal of Learning Disabilities.
Journal of Physical Education, Recreation and Dance.
Journal of Special Education.
Kimu.
News-Letter, Faits Nouveaux.
Notes et Études Documentaires.
Osers News in Print.
Patio Abierto.
Perspectivas.
Puerta Nueva.
Quinesia. Revista de Educación Especial.
R. A. S. E. Remedial and Special Education.
Revista de Ciencias de la Educación.
Revista de Educación.
Revista de Educación Especial.
Revista de Educación y Cultura.
Revista Española de Pedagogía.
Sauvegarde de l'Enfance.
Studia Paedagogica.
Support for Learning.
Tavira.
Teaching and Training.
Teaching Exceptional Children.
Topics in Early Childhood Special Education.
Vespra.
Vida Escolar.

Centro de Documentación "Begoña
Raventós"
Fundació Catalana per a la Síndrome
de Down
Centre de Documentació B. R.
València, 229, 3r. 2.^a 08007 Barcelona
Teléf.: (93) 215 19 88

4 ■

Pretende la divulgación de la información sobre todo tipo de discapacidad y, en particular, sobre el síndrome de Down, para dar apoyo a la investigación, la enseñanza y la atención a personas con necesidades especiales.

Actualiza continuamente la información que se genera sobre estos temas por todo el mundo.

El acceso para consulta es libre para cualquier persona interesada (padres, profesionales, estudiantes...).

Ofrece:

Servicios técnicos de catalogación.

Consulta en sala.

Servicio de referencias.

Búsquedas bibliográficas.

Servicio de xerocopia.

Préstamo de material audiovisual.

Publicaciones de material audiovisual.

Publicaciones periódicas.

Servicio de boletines de nuevas adquisiciones.

Boletines de sumarios.

Difusión selectiva de la información.

Las publicaciones periódicas suscritas para 1990 por el Centro de Documentación "Begoña Raventós" son:

Alimara (Mallorca).

American Journal of Diseases of Children (Chicago).

American Journal on Mental Retardation (Washington).

Análisis y Modificación de Conducta (Valencia).

Anuario de Psicología (Barcelona).

Aprendizagem / Desenvolvimento (Lisboa).

Ark (London).

Auxilia (Barcelona).

Boletín del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (Madrid).

Bonagent (Valencia).

Child Care, Health and Development (Oxford).

Child Development (Chicago).

Ciempíes, El (Barcelona).

Cognitiva (Madrid).

Cuadernos de Acción Social (Madrid).

Cuadernos de Pedagogía (Barcelona).

Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil (Madrid).

Developmental Medicine and Child Neurology (Oxford).

Down Syndrome: Papers and Abstracts for Professionals (Gaithersburg).

Down Syndrome News (Illinois).

Down Syndrome Association. News with Assessment (London).

Entourage (Ontario).
Epheta (Madrid).
Espina Bífida y/o Hidrocefalia de Girona (Girona).
Estudios de Psicología (Madrid).
Exceptional Children (Virginia).
Full Informatiu. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (Barcelona).
Guix (Barcelona).
In-fan-ci-a (Barcelona).
Infancia y Aprendizaje (Madrid).
Journal of Abnormal Child Psychology (New York).
Journal of Autism and Developmental Disorders (New York).
Journal of Child Psychology and Psychiatry (Oxford).
Journal of Mental Deficiency Research (Oxford).
Journal of Special Education, The (Texas).
Merrill-Palmer Quarterly (Detroit).
Minusval (Madrid).
Pediatrics (Barcelona).
Polibea (Madrid).
Podium (Barcelona).
Prevención de Enfermedades Metabólicas Congénitas (Barcelona).
Psicomotricidad (Madrid).
PsycScan: LD/MR (Arlington).
Readaptation (París).
Rehabilitación (Madrid).
Revista de Educación Especial (Barcelona, Salamanca).
Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología (Barcelona).

Revista de Treball Social (Barcelona).
Sauvegarde de l'Enfance (París).
Siglo Cero (Madrid).
Síndrome de Down. Noticias (Santander).
Síndrome de Down. Treballs i Resums Científics per a Professionals (Barcelona).
Sobre Ruedas (Barcelona).
Special Children (Birmingham).
Special Services Digest (Pennsylvania).
Teaching Exceptional Children (Reston).
Temps d'Educació (Barcelona).
Topics in Early Childhood Special Education (Texas).
Tribuna Médica (Madrid).
Voces (Madrid).

Su servicio de boletín de sumarios facilita periódicamente a domicilio las fotocopias de las revistas que se deseen de entre las que el centro recibe. Se envían bimensualmente y el costo varía entre 600 y 1.700 pesetas anuales.

También cuenta con una amplia videoteca con un servicio de préstamo por quince días de dos cintas como máximo. Los derechos ascienden a mil pesetas más cinco mil en concepto de depósito. Además disponen de una sala de consulta donde pueden verse.

C. E. D. I. S. S.
(Ministerio de Asuntos Sociales)
Subdirección General de Documentación y
Publicaciones
c/ Modesto Lafuente, 13
28003 Madrid
Teléf.: 441 81 00

5 ■

Cuenta con un extenso fondo de publicaciones periódicas acerca de temas asistenciales.

Incluye las siguientes revistas de interés referidas a necesidades educativas especiales:

Auxilia.

Boletín del S. I. I. S.-Real Patronato.

Bonagent.

British Journal of Special Education.

Disability, Handicap and Society.

International Disability Studies.

Journal of Autism and Developmental Disorders.

Journal of Rehabilitation of the Deaf.

Journal of Visual Impairment and Blindness.

Mental Retardation.

The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin.

Minusval.

Paraplegia News.

Perfiles.

Readaptation.

Review of the European Blind.

Siglo Cero.

Síndrome de Down.

Elabora una serie de CUADERNOS dedicados a:

Información general.

Documentación.

Legislación.

Prensa.

I. I. N.

Instituto Interamericano del Niño
(Organismo especializado de la Organización
de los Estados Americanos).

Av. 8 de Octubre, 2904

Casilla de Correo 16212. Montevideo
(Uruguay)

6 ■

Publica un Boletín Bibliográfico en el que
aparecen referencias actualizadas trimestralmente,
elaboradas en su Centro de Información
Computerizada.

El documento primario se recupera mediante
petición postal.

Algunas de las publicaciones que reciben son:

*Boletín Estadístico Documental de Servicios
Sociales (España).*

Boletín de Psicología (El Salvador).

*Boletín del Instituto Interamericano del Niño
(Uruguay).*

Bonagent (España).

Cuadernos de Acción Social (España).

Correo Unesco (Francia).

Educación (Estados Unidos).

Educación (República Federal Alemana).

Educación Especial (Venezuela).

Infancia e Juventude (Portugal).

Journal of Learning Disabilities (Estados Unidos).

Educación para la Salud (Suiza).

Menores (España).

Revista de Educación y Cultura (Argentina).

Revista de Trabajo Social (Suiza).

Revista Internacional del Niño (España).

Revista Argentina Psicopedagógica (Argentina).

Revista Internacional del Trabajo (Suiza).

*Revista Latinoamericana de Psicología
(Colombia).*

Siglo Cero (España).

Sauvegarde de l'Enfance (Francia).

O. N. C. E.
Centro de Producción Bibliográfica
Servicio de Documentación y Traducción
C/ La Coruña, 18, 4.ª planta
28020 Madrid
Teléf.: 571 12 36 (Extensión 257)

Horario: 7 h. 45 min. - 15 h.

Cuenta con: sala de lectura, servicio de fotodocumentación e información y orientación telefónica específicas.

BIBLIOTECA DEL INSERSO
María de Guzmán, 52
28003 Madrid
Teléf.: 553 26 05 - (Centralita)

Abierta al público de lunes a viernes, de 9 a 14 horas.

Cuenta con sala de lectura, préstamo de libros, así como fotodocumentación.

UNICEF
CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE Y ESTUDIOS
SOCIALES "INFANCIA ESPAÑOLA"
Mauricio Legendre, 36
28046 Madrid
Teléf.: 733 34 57

Especializada en temas de infancia, cuenta con sala de lectura y presta servicios de búsqueda documental y fotodocumentación.

CTNERHI
Centro de Estudios e Investigaciones sobre
Disminuidos e Inadaptaciones
2, rue Auguste-Comte 92173 VANVES
C. C. P. Paris 1 632 38 N (Francia)
Teléf.: (1) 47 36 74 10

Es un centro de investigaciones, formación y evaluación en el campo social.

Cuenta con un centro de documentación y una biblioteca abierta al público.

Edita y difunde publicaciones.

Para cualquier información, petición de documentación o catálogos:

Monique VINCENT
Service Information: (1) 47 36 74 10.

Deseo una fotocopia de los trabajos cuyas referencias adjunto, exclusivamente con fines de investigación, desarrollo o estudio, comprometiéndome a no hacer uso de la misma con fines comerciales.

Enterado y conforme.

Fecha:

2

Algunas Bases Documentales

Las Bases de Datos Documentales permiten acceder sin gran esfuerzo a información documental centrada en determinadas áreas o temas.

Son unas herramientas de trabajo muy versátiles y de gran utilidad para la investigación. Una de sus mayores ventajas es el considerable ahorro de tiempo que ofrecen.

A continuación, se presentan las denominaciones de ciertas bases documentales, las direcciones de los organismos que las producen y los datos de sus distribuidores.

Bases producidas y distribuidas por el Centro de Proceso de Datos del M. E. C.

1 ▲

El Centro de Proceso de Datos del M. E. C. produce algunas bases que nos pueden interesar:

BASE LEDA

- **Temática:** Datos jurídicos. Legislación educativa de carácter general promulgada por el Estado o por las Comunidades Autónomas con competencias en materia de Educación.
- **Fuentes:** Boletines y Diarios Oficiales del Estado y de las Comunidades Autónomas.
- **Cobertura temporal:** Desde 1970.
- **Volumen:** Unas 9.000 referencias.

Las disposiciones generales se actualizan semanalmente. Las convocatorias, diariamente, en el momento de la recepción del Boletín o Diario Oficial.

BASE FUNDACIÓN

- **Temática:** Órdenes ministeriales de reconocimiento y clasificación de fundaciones benéfico-docentes.
- **Fuentes:** Boletines y Diarios Oficiales del Estado o de las Comunidades Autónomas con competencias en Educación.
- **Cobertura temporal:** Desde el siglo XIX.
- **Volumen:** Unas 1.200 referencias.

Se actualiza cada vez que se publica una nueva orden en los Boletines o Diarios Oficiales.

BASE TESEO

- **Temática:** Tesis doctorales aprobadas en las universidades españolas en todas las ramas del conocimiento.
- **Fuentes:** Resúmenes de los principales aspectos y del contenido de las tesis elaboradas por el propio doctorando y la universidad en cuestión.
- **Volumen:** Unas 24.000 referencias.

Se actualiza trimestralmente.

El soporte lógico que se utiliza para la recuperación de la información contenida en las Bases Documentales distribuidas por el C. P. D. es el sistema UNIDAS.

Pueden solicitar conexión con esas bases los organismos oficiales de la Administración. No se admiten peticiones por parte de particulares ni de empresas privadas.

Como ya hemos dicho, tanto el productor como el distribuidor es el Ministerio de Educación y Ciencia a través de su

CENTRO DE PROCESO DE DATOS (C. P. C.)
Departamento de Bases Documentales
Vitruvio, 4
28006 Madrid

Teléfonos: (91) 262 96 11
(91) 262 69 00

Bases distribuidas por el Centro de Proceso de Datos del M. E. C. 2▲

Además, desde 1986, el Centro de Proceso de Datos utiliza su estructura para la distribución de Bases de Datos Documentales de interés educativo, científico o técnico. Esas bases son accesibles gracias al establecimiento de convenios con los productores interesados. Algunas de esas bases y sus productores se enumeran a continuación:

BASE BIDE

- **Productor:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Ciudad Universitaria, s/n. 28004 Madrid.
- **Temática:** Convocatorias de cursos de postgrado y becas para postgrado e investigación de Iberoamérica.
- **Fuentes:** Universidades, Instituciones y Estados que convocan los mencionados cursos y becas.
- **Cobertura temporal:** Desde 1984.
- **Volumen:** Unas 2.000 referencias.

Se actualiza a medida que la OEI recibe las convocatorias.

BASE DEDALO

- **Productor:** Centro de Investigación y Documentación Educativa (C. I. D. E.). Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.

- **Temática:** Ciencias de la Educación.
- **Fuentes:** Libros, revistas y otros documentos que obran en los fondos bibliográficos del M. E. C.
- **Volumen:** Unas 40.000 referencias.

Se actualiza trimestralmente.

BASE REDINET

- **Productor:** Redinet/Consejo de Europa (Sede en el C. I. D. E.). Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.
- **Temática:** Investigaciones en materia de Ciencias de la Educación.
- **Fuentes:** Los propios autores de las investigaciones.
- **Volumen:** Muy reducido. Crecimiento imprevisible.

Se actualiza mensualmente.

BASES ISOC

- **Productor:** Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC). (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Pinar, 25. 28002 Madrid.

- **Colaboradores:** Colaboran con el ISOC en el tratamiento de la información: Banco Exterior de España, Secretaría de Estado para el Comercio, Facultades de Ciencias Económicas de la U. A. M. y de la U. C. M. y la Escuela de Hacienda Pública.
- **Temática:**

Economía	
Urbanismo	
Psicología	Sociología
Educación	Arqueología
Derecho	Historia
Geografía	Filología
Literatura	Filosofía
Religión	
Bellas Artes	
Documentación Científica	
Administración Pública	
Ciencias Políticas	
- **Fuentes:** Revistas editadas en España.
- **Cobertura temporal:** Desde julio de 1975.
- **Volumen:** Unas 80.000 referencias.
- **Campos recuperables:**

Autor	Lugar de trabajo
Título	Año de publicación
Revista	ISSN
Tipo de documento	Modo informativo
Clasificación	Idioma
Descriptor	
Localización del documento primario	

Se actualiza trimestralmente.

BASES ICYT

- **Productor:** Instituto de Información y Documentación en Ciencia y Tecnología (ICYT)
Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Joaquín Costa, 22
28002 Madrid.
- **Temática:** Diversos campos científicos. Emplea la Nomenclatura Internacional de la UNESCO.
- **Cobertura temporal:** Desde 1979.
- **Volumen:** Unas 40.000 referencias.

Se actualiza semestralmente.

Tanto las Bases ISOC como las ICYT tienen un distribuidor propio cuyos datos son:

Consejo Superior de Investigaciones Científicas
SERVICIOS DE DISTRIBUCIÓN E INFORMACIÓN
C/ Pinar, 19
28006 Madrid
Teléfono (91) 261 67 11

Una Base Documental de especial interés

Base Documental de la Biblioteca Británica

3 ▲

- **Productor:** Biblioteca Británica
- **Distribuidor:** El Consejo Británico
Servicio de Información
Plaza de Santa Bárbara, 10
28004 Madrid

Cuenta con la fuente de información más completa del mundo, en prácticamente todos los campos del conocimiento. Su colección consta de siete millones de documentos.

El servicio se denomina D. S. C. (Document Supply Centre), cuenta con setecientos cincuenta empleados y sirve unos trece mil documentos al día.

Dispone de:

1. Servicio Internacional de Fotocopias.
(Mediante correo, al cabo de unos días.)
2. Servicio Urgente. (Mediante FAX, al cabo de unas horas.)
3. Servicio de Listas de Referencias. (Para buscar listas extensas de documentos, al cabo de unos días por *courier* o por correo.)

Las peticiones pueden hacerse por correo, fax, télex o por ordenador a partir de un enlace directo.

Los pagos pueden hacerse por grupos de diez páginas o fracción, o bien mediante apertura de cuenta de depósito a través del Consejo Británico.

3

Algunas fuentes secundarias

Como ya hemos dicho, se denominan como fuentes secundarias aquellas obras, libros, publicaciones, repertorios, catálogos, etc., que contienen *referencias*.

Las referencias son aquellos datos que sirven para identificar artículos, conferencias, ponencias, comunicaciones, publicaciones periódicas, libros y, en general, cualquier documento, publicado o no. Estas referencias se emplean en la simplificación de la búsqueda y acceso a los textos originales que deseamos manejar.

Por tanto, las fuentes secundarias son obras que reúnen información organizada, atendiendo a distintos criterios, acerca de materiales conocidos. Se elaboran mediante análisis, extracción y condensación de los contenidos de las fuentes primarias (generalmente revistas y publicaciones periódicas).

Puesto que la suscripción a varias revistas supone disponer de una economía saneada y de un personal que se encargue de su gestión (renovación, clasificación, custodia y explotación), y dado que ambas cosas no siempre están a nuestro alcance, es útil conseguir algunas publicaciones que incluyen resúmenes y referencias bibliográficas elaboradas por técnicos en documentación científica, que suplan esas dificultades.

En el campo educativo existen varias fuentes secundarias de información científico-documental que debemos manejar:

Algunas fuentes secundarias en lenguas españolas

1 ●

I. Guía Bibliográfica sobre Minusvalías del S. I. I. S. Cuatrimestral

Suscripciones:

S. I. I. S.
Serrano, 140
28006 Madrid
Teléf.: 411 55 00/0

Recoge:

Autor
Título del trabajo
Título de la fuente
Número
Volumen
Lugar
Editorial
Año
Páginas
Biblioteca
Materias
Descriptorios

Se agrupan, entre otros, en torno a los temas:

Medicina
Psicología
Educación
Alteraciones del lenguaje
Cuestiones sociales
Etapas vitales/Grados de deficiencia
Deficiencia auditiva
Servicios y centros
Supresión de barreras
Ocio y tiempo libre
Autismo
Parálisis cerebral
Síndrome de Down
Deficiencia física
Deficiencia visual
Trabajo

II. Índices Bibliográficos Anaya Trimestral

Suscripciones:

ANAYA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
(Servicio de Documentación)
Josefa Valcárcel, 27
28027 Madrid
Teléf.: 320 01 19

Recogen:

Entradas principales con:

Claves de registro
Autor
Título del trabajo
Título de la revista o fuente
Descriptor

Clasificación de materias

Índice de autores

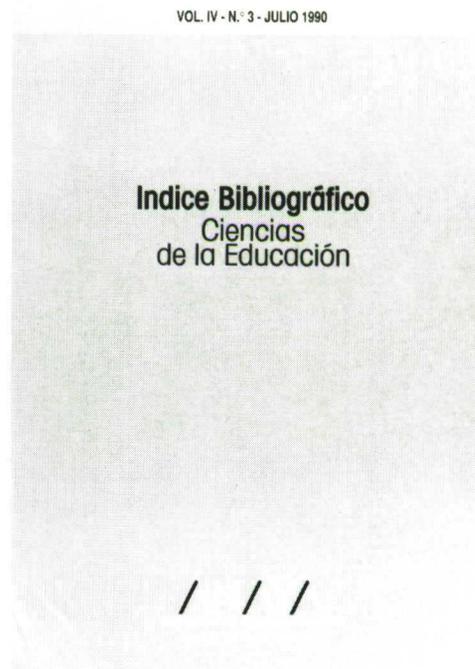
Índice de revistas

Índice de materias

Centros de consulta

Sumarios de revistas

(Temporalmente se ha dejado de publicar desde
primeros de 1991.)



III. Índice Español de Ciencias Sociales. Serie A: Psicología y Ciencias de la Educación. Anual

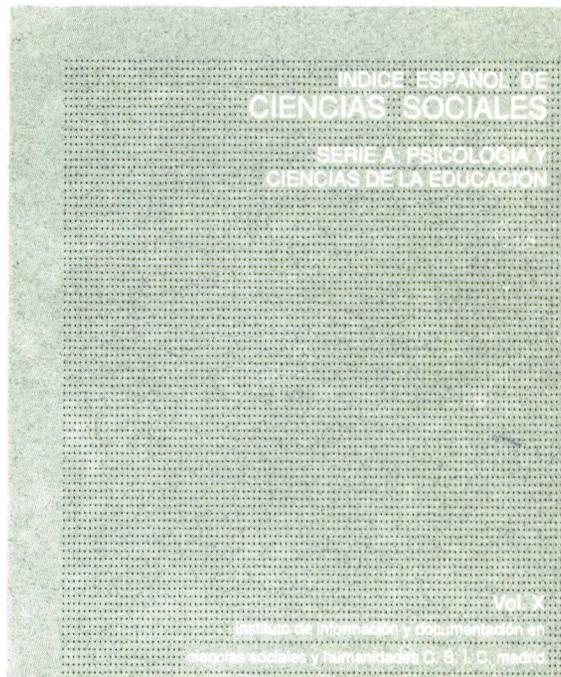
Suscripciones:

INSTITUTO DE INFORMACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES (I. S. O. C.) C. S. I. C.
Pinar, 25, 3.º
28006 Madrid
Teléf.: 411 22 20

Recoge:

Número del registro
Título del trabajo
Año
Localización
Clasificadores
Referencias
Autor
Título de la fuente o revista
ISSN
Tipo de documento
Idioma
Descriptores

Por su parte, el I. S. O. C. facilita búsquedas
telemáticas en las principales bases de datos
documentales internacionales (Francis, Eric...)
Para acceder a sus servicios es preciso abrir una
cuenta de suscriptor.



IV. Educación y Biblioteca. Revista mensual de documentación y recursos didácticos

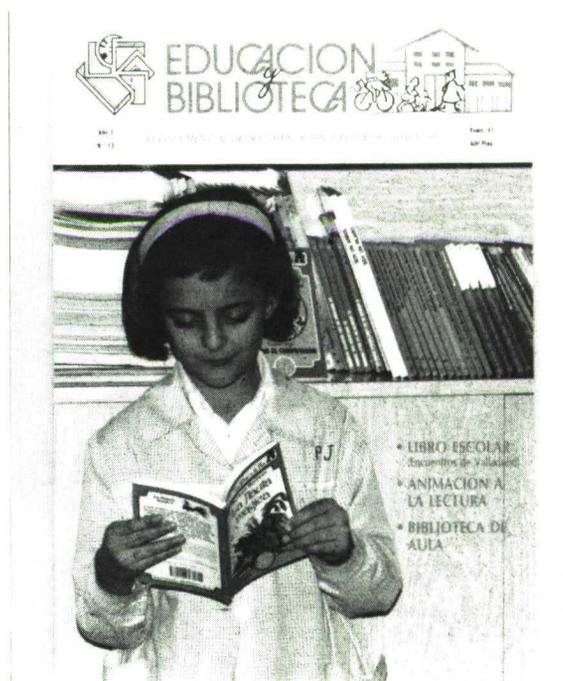
Suscripciones:

C/ Baeza, 4. Oficina 8
28002 Madrid
Teléf.: 519 38 78
3.500 pesetas/año - 10 números

Trata de ser la guía o base informativa de un
Programa de Biblioteca y Centro de
Documentación Escolar.

Su objetivo es la animación biblioteconómica y
documental en el campo educativo.

Aparte de informar sobre educación, da a conocer
recursos didácticos y ayuda a organizarlos con
criterios biblioteconómicos y documentales.



Dos fuentes secundarias en lengua inglesa

5

Quiénes tengan interés y posibilidades de consultar literatura científica en lengua inglesa han de tener presentes las dos fuentes secundarias más importantes que se publican en el campo de las necesidades educativas especiales y que se describen brevemente a continuación:

I. Exceptional Child Education Resources Trimestral

Suscripciones:

THE COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN
1920 Association Drive
Reston Virginia 22091
Estados Unidos

Recoge:

Autor

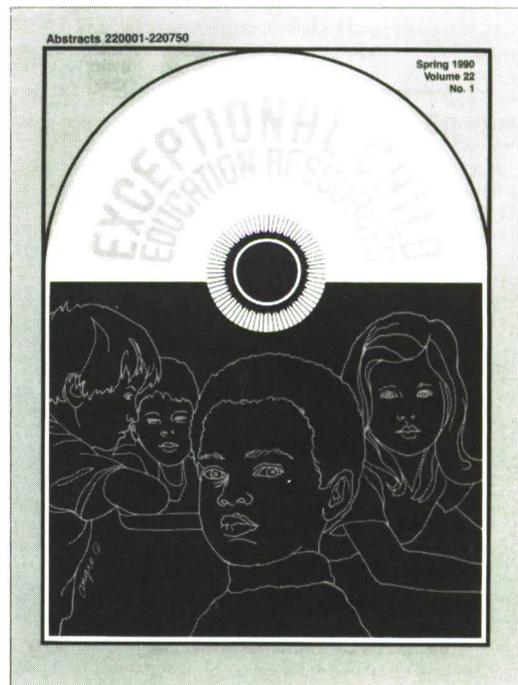
Título del trabajo

Título de la revista o fuente

Fecha de publicación

Resumen descriptivo

Recibe más de doscientas publicaciones periódicas, que rastrea en busca de materiales relativos a alumnos con necesidades educativas especiales. Selecciona los artículos, elabora resúmenes y los indiza. Algunos de ellos se indizan y citan en el CURRENT INDEX TO



JOURNALS IN EDUCATION, publicado por el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC).

Los resúmenes que elabora no son evaluativos y procuran reflejar de modo conciso los puntos de vista, las conclusiones e interpretaciones que hace el autor de cada artículo.

Los resúmenes se clasifican únicamente por el número de orden de llegada a la base documental. Este número de resumen se emplea como

referencia en los índices de título, autor y materia. El índice de materias está concebido de modo que el usuario pueda buscar tanto por los distintos temas relativos a una especialidad en particular como por la propia especialidad. Es decir, o por temas aislados (superdotados, sordos-ciegos) o por temas más genéricos como problemas de la evaluación, papel de los padres, etc.

Para adquirir los documentos citados en esta fuente secundaria se ha de emplear el número de clave y ver a qué condiciones concretas de accesibilidad está sujeto en particular, así como la modalidad de reproducción (copia en papel y/o microficha) prevista por el servicio de reproducción de documentos del ERIC.

II. Special Educational Needs Abstracts

Trimestral

Suscripciones:

CARFAX PUBLISHING COMPANY
85 Ash Street / Hopkinton
Massachusetts 01748 / Estados Unidos

Los “Special Educational Needs
Abstracts” recogen:

Autor

Título del trabajo

Título de la revista o fuente

Número / Volumen / Mes / Año

Número de páginas que ocupa

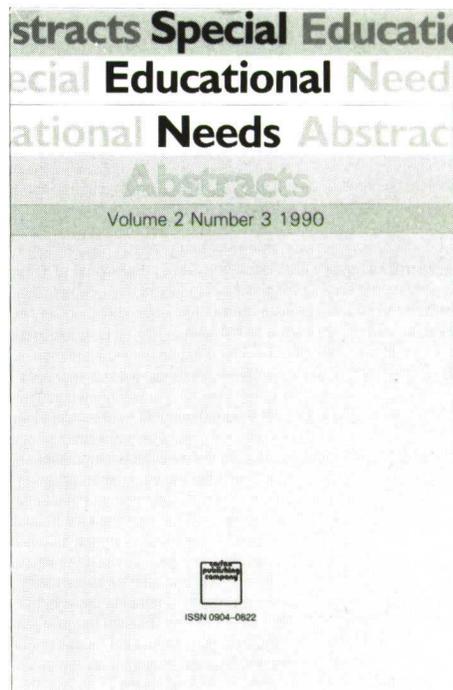
Resumen descriptivo

Índices de materias y autores

Índice acumulativo anual

Los artículos que reseña pueden conseguirse por correo, dirigiéndose a las editoriales de las publicaciones incluidas, cuyas direcciones también ofrece.

“Special Educational Needs Abstracts” es un servicio trimestral para padres y profesionales interesados en las necesidades educativas de los niños y adultos con discapacidad de origen físico, intelectual, emocional y social.



Esta fuente secundaria rastrea una amplia gama de fuentes primarias internacionales extrayendo artículos y otros documentos que pueden interesar a quienes están relacionados con el campo de las necesidades educativas especiales.

En estos resúmenes se analizan los libros y publicaciones periódicas más importantes del mundo y también se estudian regularmente otras fuentes originales en busca de temas relativos a este área, procediéndose posteriormente a la elaboración de sumarios y resúmenes. Estos resúmenes no son valorativos, son preparados por un equipo internacional de expertos y van

complementados con referencias documentales detalladas para su fácil identificación.

Los índices de autores y de materias de cada número ayudan a los lectores en la identificación de las publicaciones que les sean de especial interés. Anualmente se añade al número final de cada volumen un índice acumulativo de autores y materias.

Este servicio hace hincapié en aquellos materiales que no son fácilmente accesibles, tales como: comunicaciones a congresos, informes, tesis, etc.

Se han hecho acuerdos especiales con el C. O. R. E. (Collected Original Resources in Education), publicación microfilmada y de la editorial CARFAX, para acceder a temas que ya tienen hecho un sumario, aunque no estuvieran disponibles aún en su versión impresa en papel.

Este servicio tiene su sede en la Universidad Politécnica de Birmingham (Reino Unido).

Se publica trimestralmente en los meses de febrero, mayo, agosto y noviembre.

To the Librarian of the _____ Library.

I hereby request you to supply me with a xerographic copy of item specified bellow wich I require for the purpose of research or private study.

Title of book or periodical _____

Year _____ Volume _____ Part _____ Pages required _____

Author and/or title of article _____

Source of reference _____

I undertake that if a copy is supplied to me in compliance with the request made above, I will not use it except for the purpose of research or private study.

Signature _____

Name _____

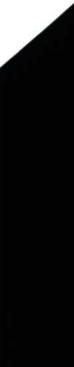
Date _____

4



Algunas fuentes primarias

Son los artículos, revistas, ponencias, libros y/o textos de conferencias en sí mismos.



Algunas fuentes primarias españolas

Las revistas que se enumeran a continuación pueden considerarse como imprescindibles para conocer las novedades que se van produciendo en nuestro país.

Se recogen títulos dedicados a la investigación tanto básica como aplicada.

Alternativas para la comunicación Irregular

Suscripciones

ATAM-FUNDESCO

Aptdo. 57023

28080 Pozuelo de Alarcón

(Madrid)

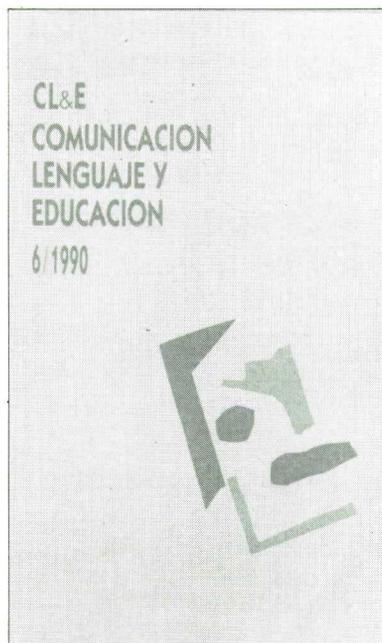
Teléf.: 715 44 00



Comunicación, Lenguaje y Educación Trimestral

Suscripciones:

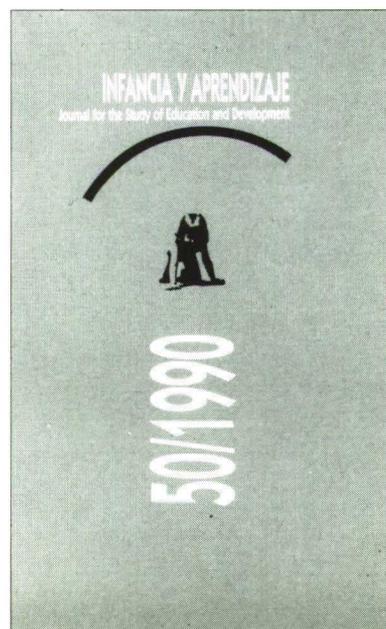
EDISA
C/ López de Hoyos, 141
28002 Madrid
Teléf.: 415 97 12



Infancia y Aprendizaje Trimestral

Suscripciones:

EDISA
C/ López de Hoyos, 141
28002 Madrid
Teléf.: 415 97 12



Revista de Educación
Cuatrimestral

Suscripciones:

CENTRO DE PUBLICACIONES DEL M. E. C.
Ciudad Universitaria
28040 Madrid
Teléf.: 549 37 71

Revista de Educación Especial
Semestral

Suscripciones:

AMARU EDICIONES
C/ Meléndez, 21
Teléf.: (923) 26 12 28
37008 Salamanca

REVISTA DE EDUCACION

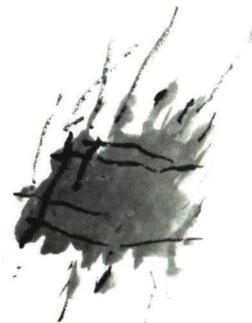
292

Formación general,
conocimiento escolar y
reforma educativa (y II)

1990

MAYO-AGOSTO

Revista de Educación Especial 7



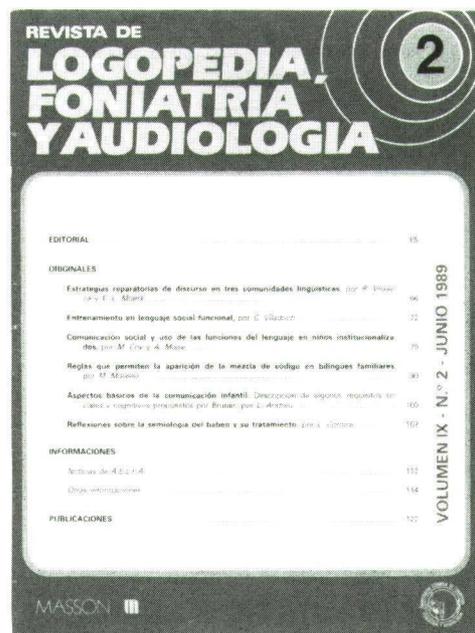
AMARU
EDICIONES

Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología

Bimestral

Suscripciones:

DIPSA
C/ Pallars, 141, 4.º A
08005 Barcelona
Teléf.: 300 00 08

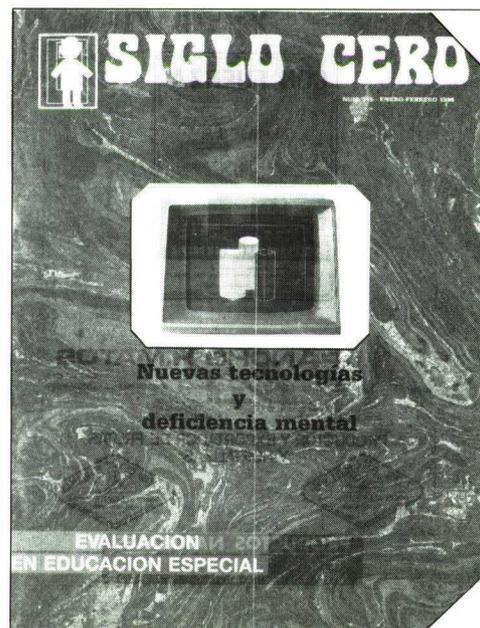


Siglo Cero

Bimestral

Suscripciones:

C/ General Perón, 32, 1.º, oficinas
28020 Madrid



Documentación Social
Revista de Estudios Sociales y Sociología
Aplicada

Suscripciones:

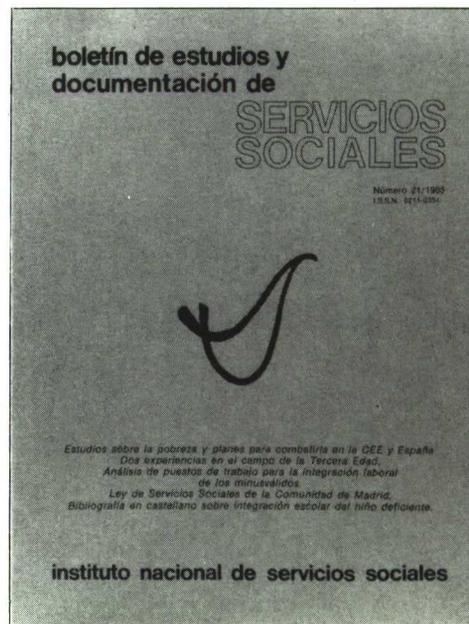
CÁRITAS ESPAÑOLA
C/ San Bernardo, 99 bis, 7.º
28015 Madrid



**Boletín de Estudios y Documentación
de Servicios Sociales**
Gabinete Técnico del INSERSO

Suscripciones:

C/ María de Guzmán, 54
28003 Madrid



Algunas revistas y editores extranjeros

4 ◆

Como en el caso de las publicaciones españolas, se ocupan tanto de investigación básica como aplicada.

I. Fuentes primarias seleccionadas por el Servicio de Documentación del C. N. R. E. E.

British Journal of Audiology
Trimestral

Suscripciones:

Academic Press Limited
High Street
Foots Cray
Kent Da 14 5HP
Reino Unido
Tfno. 1-300 33 22

British Journal of Special Education
Trimestral

Suscripciones:

12 Hollycroft Avenue
NW3 7QL London
Reino Unido
Tfno. 1-794 71 09

Disability, Handicap and Society
Cuatrimestral

Suscripciones:

Carfax Publishing Company
P. O. Box 25
Abingdon
Oxfordshire OX14 3UE
Reino Unido

European Journal of Special Needs
Education Semestral

Suscripciones:

Dept. Jk
John Wiley & Sons Ltd.
Baffins Lane
Chichester
Sussex PO19 1UD
Reino Unido

Helios

Comisión de las Comunidades Europeas
Boletín de Información Periódica relativo al
Programa para las Personas Minusválidas

Suscripciones:

Servicio de Información "Helios"
79, Avenue de Cortenberg
B - 1040 Bruselas
Bélgica

Journal of Learning Disabilities Mensual
Journal of Special Education Trimestral
Remedial and Special Education Bimestral
(R. A. S. E.)

Suscripciones:

Pro-Ed Journals

8700 Shoal Creek Boulevard / Austin

Texas 78758

Estados Unidos

Handicaps et Inadaptations les Cahiers
du CTNERHI Trimestral

Suscripciones:

Centre Technique National d'Études et de

Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations

2, rue Auguste-Comte 92173 Vanves

C. C. P. Paris 1 632 38 N (Francia)

Teléf.: 47 36 7410

II. Fuentes primarias seleccionadas por el I. S. I. (Instituto para la Información Científica) Estados Unidos

Exceptional Children Education and Training of the Mentally Retarded

Suscripciones:
Council for Exceptional Children
Division on Mental Retardation
1920 Association Dr.
Reston, VA 22091
Estados Unidos

Learning Disability Quarterly

Suscripciones:
Council for Learning Disabilities
Kristen McBride
Executive Secretary
P. O. B. 40303
Over Land Park
KS 66204
Estados Unidos

American Journal of Mental Retardation Mental Retardation

Suscripciones:
American Association for Mental Retardation
1719 Kalorama Rd. NW
Washington, D. C. 20009
Estados Unidos

Journal of Mental Deficiency Research Child Care Hearth and Development

Suscripciones:
Blackwell Scientific Publications Ltd.
8 John St.
London WC 1N 2ES
Reino Unido

Focus on Exceptional Children

Suscripciones:
Love Publications Co.
1777 South Bellaire St.
Denver, CO 80222
Estados Unidos

Journal of Fluency Disorders

Suscripciones:
Elsevier Science Pub. Co. Inc.
52 Vanderbilt Av.
New York, NY 100017
Estados Unidos

Volta Review

Suscripciones:
Alexander Graham Bell
Association for the Deaf
3417 Volta Place NW
Washington, D. C. 20007
Estados Unidos

Teacher of the Deaf

Suscripciones:
British Association of Teachers of the Deaf
The Rycroft Centre
Royal Schools for the Deaf
Stanley Rd.
Cheadle Hulme
Cheshire, SK8 6RF
Reino Unido

Annals of Dyslexia

Suscripciones:
Orton Dyslexia Society
724 York Road
Baltimore, MD 21204
Estados Unidos

Academic Therapy

Suscripciones:
Academic Therapy Pub.
20 Commercial Blvd.
Novato, CA 94947
Estados Unidos

American Annals of the Deaf

Suscripciones:
Kdes Pas - 6
Gallaudet University
800 Florida Av. NE
Washington, DC 20002
Estados Unidos

Gifted Child Quarterly

Suscripciones:
National Association for Gifted Children
4175 Lovell Rd.
Box 30, Suite 140
Circle Pines, MN 55014
Estados Unidos

British Journal of Mental Subnormality

Suscripciones:
British Society of Studies of Mental
Subnormality
Cranage Hall Hospital
Holmes Chapel
Near Crewe
Cheshire, CW4 8EG. Reino Unido

International Journal of Rehabilitation Research

Suscripciones:
G. Schindele Verlag
Hugo Stotz Str. 14
D 6900, Heidelberg 1. República Federal
Alemana

Heilpädagogische Forschund

Suscripciones:
Carl Marhold Verlags Buchandl
Postfach 191409
Hessenallee 12
100 Berlin 19. República Federal Alemana

III. Revistas extranjeras (seleccionadas por el C. N. R. S.)

Dentro de la literatura en lenguas extranjeras hemos querido incluir un catálogo de publicaciones periódicas seleccionado desde una óptica diferente a la sajona. No obstante, los títulos en inglés se repiten y son mayoría. Para ello, hemos recurrido al "Catálogo de Revistas de Psicología y Disciplinas Conexas" del:

Centre National de la Recherche Scientifique
54, Boulevard Raspail
75270 París
Cedex 06 (1) 4544-3849 Poste 306
Centro de Documentación en Ciencias
Humanas

Este centro es el creador y administrador de la primera base mundial de datos bibliográficos referida a Ciencias Humanas (FRANCIS). Contiene alrededor de 1.200.000 registros y se actualiza trimestralmente desde 1972.

Behavior Modification (EE. UU.)
British Journal of Special Education (G. B.)
Cahiers de Beaumont (F.)
Cahiers de l'Enfance Inadaptée (F.)
Career Development for Exceptional Individuals
(EE. UU.)
Child and Youth Care Quarterly (EE. UU.)
Communautés Éducatives (F.)
Daycare and Early Education (EE. UU.)
Defektologija (URSS)

Education and Training of the Mentally Retarded
(EE. UU.)
Education and Treatment of Children (EE. UU.)
Educational Psychology in Practice (G. B.)
Exceptional Children (EE. UU.)
Journal of Applied Behavior Analysis (EE. UU.)
Journal of Special Education Technology (EE. UU.)
Journal of Visual Impairment and Blindness
(EE. UU.)
Learning Disability Quarterly (EE. UU.)
Maladjustment and Therapeutic Education (G. B.)
R. A. S. E. Remedial and Special Education
(EE. UU.)
Readaptation (F.)
Revue Canadienne de Psycho Education (Canada)
Support for Hearing (G. B.)
Topics in Early Childhood Special Education
(EE. UU.)

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
(ICE)**

08193 Campus Universitario de Bellaterra
(Barcelona)
(93) 692 11 66
(93) 692 02 00
(93) 692 20 16

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Psicología
Carretera de Colmenar Viejo, Km. 15,500
28049 Madrid
(91) 397 50 00

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Psicología
Adolf Florensa, s/n.
08028 Barcelona
(93) 334 68 33

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
(ICE)**

Plaza de la Universidad
08007 Barcelona
(93) 318 42 66

**UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
(ICE)**

Avenida de los Castros, s/n.
39005 Santander
(942) 20 12 71

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE (MADRID)

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Ciudad Universitaria
28040 Madrid
(91) 449 66 00
(91) 449 65 00

UNIVERSIDAD DEUSTO

Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Apartado 1
48080 Bilbao
(94) 445 31 00

UNIVERSIDAD ISLAS BALEARES

E. U. F. P., E. G. B.
Pedagogo Juan Copó, 2
07010 Palma de Mallorca

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Departamento de Psicología Educativa,
Evolutiva y Fisiología
Facultad de Psicología
Campus Central
38201 La Laguna
(922) 25 81 19 (extensión 236)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Instituto Universitario de Ciencias
de la Educación (ICE)
Paseo de Martíricos, s/n.
29009 Málaga
(952) 25 74 50 y 25 92 16

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias
de la Educación
Campus Universitario
30100 Espinardo
(968) 83 23 11

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Ciencias de la Educación (ICE)
Campus Universitario
48016 Leioa
(94) 464 20 00
(94) 464 10 00

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Psicología
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Avenida de la Merced, 101-131
37005 Salamanca
(923) 23 47 29

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO COMPOSTELA

Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Campus Universitario
15706 Santiago de Compostela
(981) 56 31 00

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Departamento de Psicología Evolutiva, de la
Educación Básica y Metodología
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Gonzalo de Bilbao, 7-9
41003 Sevilla
(954) 41 92 61

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

E. U. F. P., E. G. B.
C/ San Juan Bosco, 7
50009 Zaragoza
(976) 55 16 08 y 55 51 43

U. N. E. D.

Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación
Senda del Rey, s/n (U. N. E. D.)
28040 Madrid
(91) 244 56 05
(91) 549 22 02

5



Departamentos Universitarios que pueden contar con documentación relativa a AcNEEs

En este apartado vais a encontrar las direcciones de algunos Departamentos Universitarios en los que, nos consta, se mantiene un alto grado de interés por todo cuanto está relacionado con los alumnos con necesidades educativas especiales y, por tanto, disponen de amplios fondos documentales relativos al tema. La aparición de estas direcciones aquí no quiere presuponer, en ningún caso, la existencia del libre acceso a unos fondos que suelen ser de uso restringido, pero hemos creído conveniente que sepáis de su existencia para facilitar posibles intercambios y colaboraciones.

Por otra parte, rogamos que se pongan en contacto con nosotros quienes encuentren errores o crean que pueden facilitarnos información adicional que pudiera ser incluida en las revisiones sistemáticas que mantendrán actualizada esta guía.





Bibliografías
comentadas
Aprendizaje
de habilidades sociales



Ministerio de Educación y Ciencia

Bibliografías comentadas

Aprendizaje de Habilidades Sociales

Las habilidades sociales siguen siendo investigadas y entrenadas cada vez por un mayor número de personas en el mundo de la educación, y con gran incidencia en la población con discapacidad, y esta tendencia parece claro que va a seguir incrementándose. Sin embargo, todavía contamos con pocas publicaciones en castellano, por lo que hemos optado por comentar algunas publicaciones en inglés.

Comentarista: Miguel Angel Verdugo Alonso.

Profesor de Evaluación
Psicológica I.

Universidad de Salamanca.

Miguel Ángel Verdugo Alonso es profesor de E. G. B. especializado en Pedagogía Terapéutica y en Logopedia. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, realizó el Master en Educación Especial por el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York) y se doctoró en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid.

Desde 1988 es Profesor Titular de Evaluación Psicológica en la Universidad de Salamanca. Actualmente dirige el primer Master Universitario en Integración de Personas con Discapacidad.

Durante los cursos comprendidos entre 1986 y 1990 fue Inspector y Jefe del Servicio de Inspección en la Dirección Provincial de Valladolid del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ha sido profesor de E. G. B. en Valladolid y Las Palmas de Gran Canaria, director del Centro de Educación Especial "Boecillo", de Valladolid, y ha ejercido como logopeda de ASPRONA (Valladolid).

En 1980 la Fundación Fulbright le concedió una beca para cursar estudios en EE. UU. hasta 1982.

Autor de diversas investigaciones y publicaciones sobre discapacidad, personas con retardo mental y habilidades sociales, es Primer Premio Nacional de Investigación del CIDE para Tesis Doctorales sobre Educación 1988.

Criterios de selección:

Los libros presentados en este tema pretenden aportar la información más precisa y actual existente sobre el tema. Las habilidades sociales son un contenido esencialmente aplicado, y dirigido a ser llevado a la práctica. En la actualidad son muy pocos los centros que incluyen de manera habitual entrenamientos de habilidades sociales en su currículo. Esperamos que con la lectura o consulta de los libros comentados se facilite este proceso de integración de aquellos contenidos dirigidos a mejorar la adaptación social y emocional de los alumnos.

El criterio de selección ha consistido en presentar el ámbito tan variado que cubre hoy el tema de las habilidades sociales. Variado en cuanto a los contenidos posibles, que se entremezclan con el

concepto de conducta adaptativa. Y variado también en cuanto a sus posibles objetivos, que van desde los programas específicos para aplicar con grupos concretos de población (retraso mental ligero y medio, retraso mental severo y profundo, problemas de conducta, pasando por los manuales introductorios a las técnicas y el trabajo de habilidades sociales, hasta llegar a los programas o propuestas dirigidas a adquirir habilidades por parte de los profesores o compañeros de los alumnos con necesidades especiales.

Cada lector, en función de sus objetivos, deberá seleccionar aquellas obras que más le satisfagan. Para facilitar una primera aproximación rápida a los textos se ha subrayado en cada comentario bibliográfico aquellos apartados que pueden ser más esclarecedores sobre la publicación. En todo caso, nunca se debería solicitar una de las obras aquí comentadas sin antes leer esa parte subrayada.

Índice

	<u>Págs.</u>
MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KAZDIN, A. E. (1987). <i>Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento</i> . Barcelona: Martínez Roca	5
COSTA, M., y LÓPEZ, E. (1991). <i>Manual para el educador social: 1. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. 2. Afrontando situaciones</i> . Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Asuntos Sociales	7
VERDUGO, M. A. (1989). <i>Programas Conductuales Alternativos (P. C. A.): I. Habilidades Sociales</i> . Madrid: MEPSA	9
KENT-UDOLF, L., y SHERMAN, E. R. (1988). <i>Lenguaje cotidiano. Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en Educación Especial</i> . Barcelona: Martínez Roca ..	11
DEVER, R. B. (1989). "Una taxonomía de las habilidades para vivir en la comunidad". <i>Siglo Cero</i> , 126, 42-50. [Libro original en inglés: <i>Community living skills. A taxonomy. (AAMR Monographs of the American Association on Mental Retardation, 10)</i> . Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation]	13
MARTÍN, A. MÁRQUEZ; M. ^a O. RUBIO; V., y JUAN, M. (1990). <i>El Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo</i> . West Virginia. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: MEPSA	14
POPE, A. W.; McHALE, S. M., y CRAIGHEAD, W. E. (1988). <i>Self-esteem enhancement with children and adolescents</i> . Nueva York: Pergamon	15
Mc CLENNEN, S. E.; HOEKSTRA, R. R., y BRYAN, J. E. (1980). <i>Social skills for severely retarded adults. An inventory and training program</i> . Champaign, Illinois: Research Press	17
WALKER, H. M.; McCONNELL, S.; HOLMES, D.; TODDIS, B.; WALKER, J., y GOLDEN, N. (1983). <i>The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program</i> . Austin, Texas: Pro-ed .	18
MATSON, J. L., y OLLENDICK, T. H. (1988). <i>Enhancing children's social skills. Assessment and training</i> . Nueva York: Pergamon Press	19
ÁLVAREZ, A.; ÁLVAREZ-MONTESERIN, M. A.; CAÑAS, A.; JIMÉNEZ, S., y PETIT, M. J. (1990). <i>Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años</i> . Madrid: Visor	21



MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

El *manual introductorio* de presentación de lo que son y cómo se trabajan las habilidades sociales en el ámbito educativo lo constituye el libro que ahora presentamos. Michelson, Sugai, Wood y Kazdin escriben en un lenguaje directo y fácil de leer sobre la importancia de las habilidades sociales y su relación con el desarrollo infantil, la evaluación de las mismas, los métodos de enseñanza, así como proponen 16 módulos distintos, detallados, como ejemplo de lo que debe ser la enseñanza de estas habilidades.

El libro se dirige a presentar las habilidades sociales en la educación en general, por lo que no abunda especialmente en los métodos y práctica concreta con los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, tanto la descripción de los métodos de evaluación y de enseñanza como la propuesta de módulos concretos de enseñanza sirven igualmente para aquellos alumnos que tengan discapacidades ligeras.

Apoyándose siempre en resultados de investigaciones realizadas en las escuelas, los autores comentan la relación de las habilidades sociales con el rendimiento educativo y el funcionamiento adaptativo, y definen y estudian brevemente el concepto de las mismas. La evaluación es tratada con cierto detenimiento, comentando características generales de la misma y aportando un análisis de los distintos procedimientos (observación conductual, informes de otras personas, autoinformes, cuestionarios sociométricos), que es complementado con la aportación de seis pruebas concretas en el apéndice del libro. Estas pruebas pueden servir como instrumento de evaluación al lector o como modelo para diseñar nuevos instrumentos según las necesidades específicas del caso.

Los métodos de enseñanza de las habilidades sociales se presentan de manera algo resumida y con una perspectiva un poco anticuada, careciendo de alguna gráfica que podría ser muy ilustrativa y sintética. No obstante, su contenido es útil para una primera aproximación. La propuesta de enseñanza de las habilidades sociales que se realiza en el libro se basa en un formato que, de manera similar al procedimiento habitualmente empleado por distintos programas, plantea los siguientes pasos: a) Fundamento teórico para el educador. b) Modelo de lección para los niños. c) Imitación. d) Ensayo conductual. e) Discusión en clase. f) Asignación de deberes.

El libro presenta 16 módulos de enseñanza de las habilidades sociales: hacer cumplidos, expresar quejas, conversaciones, defender los propios derechos, habilidades sociales no verbales, tomar decisiones, interacción de grupos, afrontar los conflictos: enseñanza de la resolución de conflictos, empatía, pedir favores, dar una negativa o decir no, y otros. Estos módulos, si bien están presentados

detenidamente, resultan insuficientes para poder desarrollar un programa de habilidades sociales. Su valor reside en que muestran de manera representativa lo que son parte de los contenidos habituales en estos entrenamientos.

La presentación demasiado académica de los módulos en el libro dificulta su aplicación práctica, quizás demasiado saturada de explicaciones. Sin embargo, ilustra bien el tipo de comentarios, dinámica de funcionamiento y tipo de situaciones utilizado en los entrenamientos. Por ese motivo, recordamos que el valor del libro está en mostrar de manera introductoria en qué consisten los entrenamientos y cómo se trabajan las habilidades sociales. Una vez superado este paso, se hace necesario utilizar o desarrollar un programa de habilidades sociales que responda a las necesidades concretas del ámbito educativo en el que se trabaje y de la población objeto del entrenamiento.

COSTA, M., y LÓPEZ, E. (1991). *Manual para el educador social: 1. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. 2. Afrontando situaciones*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Asuntos Sociales.

Como su propio título indica, el manual se dirige al educador social, que es aquel profesional que trabaja en contextos comunitarios con niños y jóvenes en situaciones difíciles y de riesgo. Los contenidos tienen como meta central la mejora del comportamiento interpersonal del educador para que le permita establecer una mejor relación personal con los niños y jóvenes, todo ello en beneficio de una mejor socialización de éstos. Por esta razón, el manual se centra en las habilidades de comunicación y de afrontamiento de situaciones. En muchos de los casos, los contenidos del libro se dirigen a mejorar esas habilidades de los educadores, y en otros sugiere ejercicios para realizar con niños y jóvenes con el fin de solucionar situaciones problemáticas.

La importancia de este manual para los profesionales de la educación la encontramos en el análisis técnico tan operativo que hace de la relación de comunicación con los niños y jóvenes, así como en la variada y concreta aportación de estrategias y técnicas para la mejora de esa comunicación. Es, hasta el momento, el único manual escrito en castellano que aborda una *mejora del rol profesional del educador con niños y jóvenes con problemas de conducta*. Pero además, su contenido es en gran parte aplicable a otro tipo de niños y adolescentes con o sin necesidades educativas especiales. Por ello, *es recomendable en el proceso de formación inicial y continuo de cualquier profesional de la educación*.

El Manual 1, sobre “Habilidades de comunicación en la relación de ayuda”, comienza con una parte teórica en la que se describe el modelo de competencia, el aprendizaje social y la comunicación interpersonal. También se presenta la metodología de trabajo y, finalmente, un “menú” de habilidades.

La “comunicación” se expone desde un modelo de competencia. El modelo de competencia concibe la ayuda a otras personas como “un proceso orientado al crecimiento y desarrollo personal que haga innecesaria la misma ayuda”. La tarea de ayudar a los niños y jóvenes en su proceso de socialización tiene como objetivos: a) Potenciar los recursos, habilidades personales y estrategias de afrontamiento de las demandas y problemas en los niños y jóvenes. b) Potenciar los recursos comunitarios, institucionales, organizacionales y de apoyo social, natural y profesional.

La mayor parte de los capítulos del Manual 1 se centran en analizar la comunicación y sus dimensiones, los modos de comunicarse, los estilos de comunicación (agresivo, asertivo), la comunicación en situaciones de estrés, así como el autocontrol, la autodirección y otras estrategias

para la comprensión y mejora de la comunicación. El capítulo final presenta el “menú” de habilidades para el educador: escuchar activamente, escuchar los sentimientos, resumir, hacer preguntas, ser positivo y recompensarte, enviar “mensajes yo”, ayudar a pensar, dar información útil y otros. Estas habilidades son descritas en detalle y de manera muy práctica, para que el educador pueda identificar qué son, por qué y para qué las trabajamos, cómo trabajarlas, cuándo y cómo llevarlo a la práctica.

El Manual 2, “Afrontando situaciones”, se refiere a situaciones críticas en la tarea educativa y a las habilidades que debe mostrar el educador para contribuir a solucionarlas. Las situaciones que se presentan son: respondiendo a objeciones y réplicas, aprendiendo a hacer críticas, aprendiendo a recibir críticas, aprendiendo a afrontar la hostilidad, afrontando el escepticismo y el desánimo, comprendiendo los conflictos interpersonales y aprendiendo a resolver conflictos.

El formato de presentación de cada situación parte de definir la situación objeto de afrontamiento, para luego definir el esquema habitual que debemos seguir en el afrontamiento de la situación, y finalmente proponer la práctica de esquemas de afrontamiento en el marco de situaciones específicas y en secuencias de interacción. La exposición de cada situación y de las estrategias de afrontamiento viene plagada de ejemplos prácticos y con sugerencias que implican la participación del lector, lo que resulta de gran utilidad y amenidad.

El autor plantea los Programas Conductuales Alternativos (P. C. A.) de Habilidades Sociales, Habilidades de Orientación al Trabajo y Habilidades de la Vida Diaria como la opción curricular clave, junto a la continuación de la enseñanza de habilidades académicas, para la edad adolescente de las personas con retraso mental. Estos programas, basados en el principio de normalización, recogen la filosofía del movimiento de "Career Education" y están desarrollados extensamente a partir de las técnicas de Modificación de Conducta. Los P. C. A. se han validado experimentalmente en España por el mismo autor, lográndose un aumento significativo en la adquisición y mantenimiento de las habilidades entrenadas, así como su generalización a otras actividades.

Se presentan cinco objetivos generales, diecisiete objetivos específicos y doscientos siete objetivos operativos sobre conductas de adaptación e integración en la comunidad. Los objetivos generales y específicos abordados son: comunicación verbal y no verbal (observación, recepción y escucha; manifestar información sobre sí mismo; autoexpresión y respuesta a los otros; mantener conversaciones); interacción social (iniciar, establecer y mantener una relación; necesidades personales de aceptación, placer y amor); habilidades sociales instrumentales (conocimiento y utilización del dinero; dar y obtener información sobre servicios y actividades de la comunidad; cumplimentación de impresos y redacción de escritos); participación en actos sociales y recreativos (actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales; ocio y tiempo libre); utilización de servicios de la comunidad (conducta vial; medios de comunicación social; servicios municipales y comunitarios); desarrollo del sentido cívico (convivencia y respeto a las normas y costumbres del entorno; medidas de seguridad y situaciones de emergencia; consumo).

Los P. C. A. de Habilidades Sociales constituyen un *programa completamente desarrollado para su inmediata aplicación* por los profesionales. Además del manual explicativo y del listado de objetivos, se presenta una ficha de trabajo de cada una de las habilidades, donde se establecen los componentes a entrenar en cada objetivo, los métodos y las actividades a desarrollar por el profesor y otras indicaciones oportunas. También se plantea una evaluación detallada de la actividad, planteando un pormenorizado sistema de registro de los entrenamientos, y un sistema global de control del desarrollo del programa.

Los alumnos más beneficiados de la aplicación de los programas, precisamente por ser aquellos con los que se desarrollaron y validaron los programas, son los *alumnos con deficiencias mentales ligeras y medias*. Si queremos aplicar los programas a alumnos con deficiencias mentales severas o profundas hemos de tomar decisiones importantes de adaptación de muchos de los objetivos,

desarrollando una metodología distinta a la planteada. Para ese colectivo lo indicado es desarrollar unos programas con otras características muy diferentes.

Lo más destacado de esta publicación es la aportación de un programa original completo de habilidades sociales, en el cual se propone un concepto educativo de la misma centrado en las necesidades de adaptación social de los alumnos. Se extiende así el ámbito habitual, más clínicamente entendido, de las habilidades sociales hacia contenidos de gran importancia en el contexto educativo concreto de España.

KENT-UDOLF, L., y SHERMAN, E. R. (1988). *Lenguaje cotidiano. Un programa para la enseñanza del lenguaje funcional en Educación Especial*. Barcelona: Martínez Roca.

Aunque el libro, tal como su título indica, hace referencia al lenguaje, los contenidos en él incluidos son muy próximos a los incluidos en muchos de los entrenamientos de habilidades sociales. Al hablar de lenguaje cotidiano y de lenguaje funcional aparece claramente la vertiente comunitaria del texto, su intención de contextualización de los entrenamientos de lenguaje, que le hace próximo a la finalidad de los entrenamientos en habilidades sociales.

La inclusión de esta obra en este tema sobre habilidades sociales y conducta adaptativa se debe a que los módulos de entrenamiento práctico propuestos están propiamente diseñados para ser incluidos en los programas de habilidades sociales. De hecho, el libro es una propuesta de *programa de comunicación funcional* más que un entrenamiento clásico del lenguaje. No sigue un modelo de adquisición del lenguaje, sino que *persigue desarrollar las habilidades sociales y de comunicación que se requieren en el puesto de trabajo y en la vida adulta*. La única diferencia clara entre los entrenamientos habituales de habilidades sociales y lo formulado en el presente libro es que la finalidad y actividad continua del profesor en este programa busca la mejora del lenguaje prioritariamente (de sus estructuras, de la comprensión y expresión del sujeto, de la complejidad en su manejo), mientras que en los programas de habilidades sociales se busca más la mejora del comportamiento social en general, dentro del cual el lenguaje es una habilidad esencial. De todos modos, la integración de ambas finalidades es factible en muchas situaciones entrenadas, especialmente si el nivel cognitivo de los sujetos no está muy deteriorado.

Los cinco módulos propuestos son: 1. Fórmulas de comunicación social; 2. Comunicación de los datos de identificación; 3. Habilidades verbales básicas; 4. Conceptos relacionados con el lenguaje; y 5. Tareas cognitivas relacionadas con actividades en pre-taller. Las tareas incluidas en cada módulo son similares a las existentes en otros programas de habilidades sociales, aunque en este caso destacan los entrenamientos específicos sobre el lenguaje, y se incluyen contenidos propios de pre-taller que no tienen una justificación clara en un programa de habilidades sociales y lenguaje funcional.

Las “fórmulas de comunicación social” consisten en tareas como esperar el turno en las actividades de grupo, dar las gracias, formular peticiones, ofrecer y pedir ayuda, disculparse, presentar a sus compañeros e intercambiar saludos. La “comunicación de los datos de identificación” incluye tareas como presentación de la tarjeta de identidad, uso de billeteiros para tarjetas de identidad, enviarse una carta, y la contestación a muchas otras preguntas sobre datos personales, familiares y del entorno inmediato. Las “habilidades verbales básicas” se refieren a la ampliación del vocabulario receptivo y

expresivo, respuestas a estados emocionales diversos, identificación de objetos, negar, nombrar artículos... y otros. Los “conceptos relacionados con el lenguaje” incluyen contar objetos, medir ingredientes, responder a preguntas diversas, nociones de salud... y otros.

Las “tareas cognitivas relacionadas con actividades de pre-taller” son tareas simples propias de un entrenamiento en habilidades motoras, o prelaboral, que no deben ser incluidas en este tipo de programas. Pertenecen más bien a programas de orientación al trabajo. La finalidad de este último módulo va más relacionada con la mejora en las destrezas motoras del individuo, o con su preparación para asumir roles profesionales futuros, que con la mejora de la comunicación social. La mejora de la comunicación social para una adaptación más adecuada al puesto de trabajo debe incluir otros contenidos muy distintos a los que los autores aquí proponen.

Los procedimientos de aplicación del programa y las estrategias educativas propuestas en el libro son el resultado de mezclar la práctica de los entrenamientos en habilidades sociales con la práctica de los entrenamientos en lenguaje funcional. Esto puede confundir y abocar en una propuesta quizás poco operativa. Aquellos que pretendan aplicar alguna parte de este programa deben reflexionar sobre ella y tomar decisiones en función de su propio contexto educativo o de entrenamiento.

DEVER, R. B. (1989). "Una taxonomía de las habilidades para vivir en la comunidad". *Siglo Cero*, 126, 42-50. [Libro original en inglés: *Community living skills. A taxonomy. (AAMR Monographs of the American Association on Mental Retardation, 10)*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation].

La finalidad del libro, y del artículo, que es un resumen de aquel, es la de presentar un documento con las metas de la *educación basada en la comunidad*, de manera que se puedan desarrollar currículos y programas en distintos contextos y en diferentes edades de las personas con retraso mental. No sólo, por tanto, atañe a la escuela, sino también a los servicios sociales para adolescentes y adultos. Aporta metas educativas para los currículos que pueden comenzar en la infancia y terminar cuando los alumnos son ubicados en la comunidad.

Las habilidades incluidas en este libro son aquellas necesarias para vivir en la comunidad, tal como su título indica, con lo cual se extiende el ámbito de las habilidades sociales hacia otros dominios también necesarios para lograr una integración comunitaria. De esta manera, vemos que se abordan cinco campos u objetivos generales diferentes: P. Mantenimiento y desarrollo personal; H. Vida doméstica y social; V. Profesional; L. Tiempo libre; y T. Viajes.

Tanto el artículo como el libro difícilmente pueden considerarse de manera estricta dentro del ámbito de las habilidades sociales. Como ya hemos indicado, ambos se limitan a presentar una taxonomía, una clasificación de las habilidades requeridas para la vida cotidiana en la comunidad. Y es aquí donde tiene importancia su inclusión en este tema. *La propuesta de metas educativas está desarrollada para servir de utilidad a las personas que participan en los procesos de desarrollo curricular con personas con necesidades educativas especiales.*

El paradigma instructivo para desarrollar la enseñanza basándose en la taxonomía propone los siguientes pasos: 1) establecer la finalidad de la instrucción; 2) fijar las metas; 3) desarrollar los currículos que llevan a los objetivos; 4) desarrollar los programas individuales; 5) enseñar; y 6) evaluar la instrucción. No se encuentran referencias metodológicas a las técnicas de habilidades sociales habituales (modelado, imitación, reforzamiento, generalización...), pues el contenido del libro solamente entra en la formulación de metas y objetivos curriculares. Esto permite abordar los mismos objetivos con procedimientos y técnicas diversas en función del proyecto curricular de cada centro.

El artículo es una presentación muy resumida del libro. Permite considerar su contenido a nivel general, pero se hace indispensable la lectura completa del libro para poder realizar una tarea de desarrollo curricular eficaz. Se encontrará en el libro una exposición más detallada de la taxonomía, así como las características claves para el desarrollo curricular de la misma.

MARTÍN, A.; MÁRQUEZ, M.^a O.; RUBIO, V., y JUAN, M. (1990). *El Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo*. West Virginia. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: MEPSA.

El Sistema de Evaluación y Registro del Comportamiento Adaptativo de la Universidad de West Virginia, adaptado en España por la Universidad Autónoma de Madrid, se dirige a evaluar la conducta adaptativa social en todas las dimensiones posibles. Pertenece a un amplio proyecto dirigido por J. D. Cone, que incluye también un Sistema de Tratamiento, un Sistema de Apoyos y un Sistema Computerizado.

El Sistema de Evaluación, así como el Sistema de Tratamientos de próxima publicación, aportan una cantidad de información de gran utilidad para educar a los *retrasados mentales gravemente afectados* (severos y profundos), siendo un *material de referencia necesario para consultar* ante determinados programas de intervención, así como *para plantear el desarrollo curricular* de una institución que trabaje con esta población.

El Sistema de Evaluación se compone de veinte subescalas que abarcan diferentes áreas de conducta: comunicación (lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, interacción social), autonomía personal (alimentación, necesidades fisiológicas, vestido, aseo y cuidado personal), aprendizajes escolares (escritura, lectura, tiempo, números), motricidad (motricidad gruesa, motricidad fina), sensorial (respuestas táctiles, respuestas auditivas, respuestas visuales), habilidades específicas (ocio y tiempo libre, comportamiento en casa, comportamiento laboral, dinero). La evaluación se realiza basándose en la observación directa, la utilización de informantes y la entrevista estructurada.

El enfoque del Sistema de West Virginia es claramente conductual, desarrollando una metodología precisa de evaluación e intervención, con un seguimiento individualizado de la evolución de cada alumno en el programa. La aportación más original consiste en la estructura instructiva de aplicación, diseño pormenorizado de técnicas y métodos de entrenamiento, registro de datos, perfil evolutivo de cada alumno en las escalas, prerrequisitos del entrenamiento de cada habilidad, criterio de dominio, y otros.

A pesar de abarcar un gran número de escalas, el Sistema de West Virginia presenta algunas limitaciones que es preciso conocer. Una de ellas es que se centra casi exclusivamente en los deficientes más gravemente afectados. Otra limitación se refiere a la excesiva amplitud del currículo propuesto, lo que hace difícil su operatividad en la práctica cotidiana de las instituciones. Una tercera dificultad es que el desarrollo de las escalas corresponde a distintas etapas evolutivas de los alumnos, siendo algunas escalas apropiadas para los primeros años y otras para la edad adulta de las personas con retraso mental. Finalmente, el currículo propuesto en las áreas prelaborales o profesionales y en el área de habilidades sociales resulta demasiado corto y limitado. Se deben incluir muchas otras conductas que apenas se indican aquí.

POPE, A. W.; McHALE, S. M., y CRAIGHEAD, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Nueva York: Pergamon.

La autoestima se considera un aspecto central para lograr un ajuste socioemocional de la persona. Merece la atención especial de los educadores, por encontrarse con relativa frecuencia a niveles inferiores a los deseables en la infancia y adolescencia de muchas personas. El libro que presentamos nació a demanda de un director escolar por los problemas presentados por niños y adolescentes con niveles intelectuales superiores. Se reclamó ayuda para mejorar los niveles de autoestima, y se construyó y aplicó con éxito un programa que más tarde se usó, con algunas adaptaciones, a personas con minusvalía. El libro recoge gran parte de los trabajos realizados, y nos puede servir para intervenir sobre este área clave para la adaptación.

Los autores aportan un *enfoque estructurado para trabajar con niños y adolescentes la mejora de autoimagen*. La autoestima es un concepto que en los últimos años se ha extendido en el ámbito educativo, reconociéndose en la actualidad que las escuelas deben asumir la responsabilidad de poner en marcha procedimientos dirigidos a la mejora de ella en sus alumnos. Sin embargo, los educadores no encuentran procedimientos apropiados para trabajar la autoestima, e incluso es frecuente la confusión conceptual entre autoconcepto y autoestima. El resultado es la generalizada carencia de experiencias e investigaciones llevadas a cabo en los propios centros educativos. El libro sirve para lograr una clarificación conceptual del tema y conocer los métodos existentes para mejorar la autoestima.

El libro tiene una parte teórica y otra aplicada, siendo esta última la más extensa. En la parte teórica se expone, en primer lugar, el concepto de autoestima y su diferencia del autoconcepto: mientras que el autoconcepto es entendido como “la constelación de cosas que una persona utiliza para describirse a sí misma”, la autoestima se refiere a “la evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y que es derivada de los sentimientos de un niño acerca de todas las cosas que él es”. En esta primera parte se comentan además el modelo del aprendizaje social, las características evolutivas de la autoestima y unas recomendaciones para aplicar los contenidos de la parte práctica.

En la parte segunda del libro se describen ocho módulos de tratamiento, que deben secuenciarse en el orden expuesto en la aplicación del programa: solución de problemas sociales, autoafirmaciones, estilo atributivo, autocontrol, establecimiento de estándares, comprensión social y habilidades, habilidades de comunicación, e imagen corporal. Además, se presenta un capítulo final sobre problemas y cuestiones a tener en cuenta en la aplicación del programa propuesto.

En resumen, el libro es una de las pocas publicaciones que presenta un programa mínimamente estructurado para educar/entrenar la mejora de la autoestima en niños y adolescentes. La autoestima es una parte importante y específica de las habilidades sociales, que generalmente es obviada en la mayor parte de los currículos. Las interacciones entre el rendimiento académico y la autoestima, y la adaptación social y la autoestima son muy grandes y de gran importancia; por ello es vital trabajarla en los años escolares. La aplicación con éxito del programa presentado en personas con necesidades educativas especiales diversas le hace especialmente recomendable.

Mc CLENNEN, S. E.; HOEKSTRA, R. R., y BRYAN, J. E. (1980). *Social skills for severely retarded adults. An inventory and training program*. Champaign, Illinois: Research Press.

Incluimos en estas bibliografías comentadas esta publicación por estar específicamente diseñada para el trabajo con personas gravemente afectadas. Las habilidades sociales con niños o con alumnos con discapacidades ligeras y medias cuentan con información diversa en libros y programas, que ya presentamos en este tema. Sin embargo, apenas encontramos información sistemática, extensa y específica sobre las *habilidades sociales en retrasados mentales severos y profundos*. Este libro viene bien para cubrir ahora esa laguna.

Lo más sobresaliente del libro es la *amplia propuesta de programa* realizada, cubriendo diez escalas o áreas diferentes, excelentemente adaptadas a las necesidades de las personas con retraso mental severo y profundo adultas. Muchas de esas habilidades incluidas se pueden y se deben trabajar durante la adolescencia e incluso antes con esta población. Las diez escalas propuestas son:

A) Interacción física apropiada; B) Tocar/manipular objetos; C) Reaccionar al nombre; D) Sonrisa social; E) Contacto visual; F) Interacción social con el entrenador; G) Viajar con el entrenador; H) Interacción grupal; I) Desarrollo de habilidades de ocio; y J) Esperar.

Como podemos observar, muchas de las áreas de contenido son similares a las trabajadas en otros programas para personas con menor afectación. Sin embargo, las habilidades luego entrenadas en ellas son diferentes o los objetivos mucho más limitados. Por ejemplo, al educar “habilidades de ocio” se entrena “escoger un objeto deseado” o “iniciar una actividad de ocio independientemente”. Otro ejemplo del área de “interacción grupal” es el entrenamiento de “sostener la mano con los compañeros” o recibir un objeto de un compañero”. Otras áreas, como la de “contacto visual” o la de “reaccionar al nombre” o la de “interacción física apropiada”, no tienen sentido en general para una población con retraso mental ligero o medio.

Las diez escalas agrupan un total de 68 habilidades distintas, cuyo procedimiento de entrenamiento viene muy detallado. En cada habilidad se exponen las condiciones bajo las cuales se debe entrenar, los materiales a utilizar, los procedimientos o actividades, el criterio de dominio y las adaptaciones visuales, auditivas o motóricas a realizar. En el procedimiento se describen diferentes actividades a realizar para lograr que los alumnos aprendan la habilidad.

El libro presenta también unos apéndices de gran utilidad: descripción de la sesión de entrenamiento, y las distintas hojas de registro en la aplicación del programa. Se muestran hojas individuales y grupales para anotar los resultados de la evaluación, de la intervención y de la aplicación de todo el programa.

WALKER, H. M.; McCONNELL, S.; HOLMES, D.; TODDIS, B.; WALKER, J., y GOLDEN, N. (1983). *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Austin, Texas: Pro-ed.

El Programa ACCEPTS o *Curriculum de habilidades sociales* de Walker está elaborado para enseñar a los profesores y compañeros de clase del niño competencias sociales y de conducta que resultan vitales para lograr una adaptación con éxito a las demandas de conducta de los *ambientes de integración*. Se dirige a alumnos con minusvalía moderadas y ligeras que se encuentran en Enseñanza Primaria, aunque también puede aplicarse en los primeros años de Secundaria.

Este currículo es de utilidad para aquellas personas implicadas en desarrollar habilidades sociales que favorezcan los *procesos de adaptación al propio aula de integración*. Se trabajan de manera específica conductas habituales presentes en todas las aulas, desde reglas de funcionamiento en grupo hasta habilidades de interacción con los compañeros. Los objetivos del programa persiguen: a) facilitar el desarrollo social de los niños con minusvalía; b) prepararlos para satisfacer las demandas y expectativas de conducta que existen en ambientes menos restrictivos; y c) mejorar la aceptación social de los niños con deficiencias por sus compañeros sin deficiencias.

El Programa ACCEPTS utiliza un enfoque de instrucción directa y basado en la competencia para enseñar habilidades sociales. Consta de veintiocho habilidades distintas agrupadas en cinco áreas de contenido: 1. Habilidades del aula; 2. Habilidades básicas de interacción social; 3. Llevarse bien; 4. Hacer amigos; y 5. Habilidades de afrontamiento. Mientras que el área de "habilidades en el aula" incluye competencias esenciales para una adaptación positiva al aula, las otras cuatro áreas enseñan habilidades que determinan la competencia interactiva y afectan a la calidad de la adaptación social del niño con sus compañeros.

Resulta de gran interés el formato de presentación y trabajo de las habilidades sociales con los alumnos, pues es uno de los modos habituales recomendables para entrenarlas en las aulas. La secuencia instructiva propuesta para enseñar las habilidades consta de nueve pasos: 1. Definición y discusión guiada; 2. Ejemplo positivo; 3. Ejemplo negativo; 4. Revisión y redefinición de la habilidad; 5. Ejemplo positivo; 6. Actividades; 7. Ejemplo positivo; 8. Role Playing; y 9. Contrato informal.

A pesar de su validez para ser aplicado en aulas de integración, hemos de conocer alguna de las limitaciones entrenadas (veintiocho), y también que en ocasiones resulta algo simplista en los entrenamientos propuestos, pues algunas habilidades para ser mínimamente incorporadas al repertorio personal del alumno requieren una atención más reiterada y contextualizada de parte del profesor que a través de un entrenamiento a las situaciones naturales del aula, por lo que es deseable que la responsabilidad del programa sea asumida por los maestros de los niños.

MATSON, J. L., y OLLENDICK, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills. Assessment and training*. Nueva York: Pergamon Press.

El libro es un *manual introductorio* muy breve, con un centenar de hojas aproximadamente, en el que se presentan de manera sencilla y directa las claves para poner en marcha entrenamientos de habilidades sociales con niños. El libro se dirige a los distintos ámbitos en que las habilidades sociales pueden ser entrenadas en esta población: el hogar, la escuela, la comunidad y ambientes hospitalarios. Los autores son dos reconocidas figuras del enfoque conductual en el campo del retraso mental y de los alumnos con necesidades educativas especiales. El libro no tiene otras pretensiones que mostrar las técnicas de evaluación e intervención de las habilidades sociales y cómo poner en marcha los entrenamientos. Pero *no aporta ningún programa concreto*.

El primer capítulo trata del rol de las habilidades sociales en la adaptación infantil, abordando su importancia como contenido clave de los años infantiles, el concepto de las habilidades sociales y sus desarrollos históricos hasta llegar a la situación actual.

El segundo capítulo es acerca de la evaluación conductual de las habilidades sociales, exponiendo muy brevemente algunas características y comentando distintas técnicas: cuestionarios, autoinformes, observación directa y procedimientos sociométricos. También se incluye aquí un pequeño apartado sobre la validación social como método para evaluar los resultados del tratamiento y como método de selección de los objetivos de la intervención.

El tercer capítulo expone el tratamiento, buscando ejemplificar los enfoques preponderantes y las técnicas utilizadas para entrenar las habilidades sociales. Se analizan el condicionamiento operante, la terapia cognitivo-conductual y la teoría del aprendizaje social. Los primeros estudios se basaban casi exclusivamente en el reforzamiento de respuestas simples por períodos cortos de tiempo, utilizando reforzadores concretos o sociales. La evolución de enfoques muestra cómo en los últimos años se enfatizan la participación de padres y compañeros, el autocontrol y la generalización durante largos períodos de tiempo de los aprendizajes.

El cuarto capítulo es de especial interés para aquellas personas que participan en el proceso de desarrollo curricular, pues trata precisamente de cómo construir y desarrollar el currículo de habilidades sociales. Se opta por un currículo de orientación cognitivo-conductual (de aprendizaje social), que es la opción más extendida, aunque no es la única válida.

El último capítulo habla de “Poblaciones especiales y consideraciones”, recogiendo de manera muy breve los estudios realizados con personas con distintas necesidades especiales: retrasados mentales, deficientes visuales y deficientes auditivos. Además, se comentan algunos aspectos críticos del currículo y la colaboración con padres en estas poblaciones.

ÁLVAREZ, A.; ÁLVAREZ-MONTESERIN, M. A; CAÑAS, A.; JIMÉNEZ, S., y PETIT, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor.

En este caso, el comentario al libro se debe al objetivo de “desfacer el entuerto” al que el título del mismo y su reciente publicación pueden llevar al lector, pues, en realidad, *su contenido poco tiene que ver con el título*. Existen, desde luego, características específicas del trabajo sobre habilidades sociales en esta edad, con los niños con y sin necesidades educativas especiales, pero desde luego el libro no entra en ellas. Por ese motivo, sirva el presente comentario bibliográfico para *desaconsejar con rotundidad su lectura*.

Los autores, al incluir los contenidos de “habilidades de autonomía personal” junto a las “habilidades de interacción social” como bloques de las habilidades sociales, confunden el propio concepto de habilidad social. No es lo mismo que esas conductas sirvan para la adaptación de las personas, que el que esas conductas se refieran a un ámbito de lo social. La socialización tiene que ver con la interacción, con la relación interpersonal y con el desenvolvimiento adaptativo en el medio comunitario. Por tanto, las habilidades de autonomía personal nada tienen que hacer bajo ese título. No sólo está el que sean habilidades distintas, con objetivos diferentes, sino que también requieren de un entrenamiento con diferencias claras. Por ejemplo, el *feedback* o discusión grupal tras el ensayo conductual, parte primordial del entrenamiento en habilidades sociales, apenas tiene sentido en las habilidades de autonomía personal, en donde el educador es quien asume un papel más directivo.

Tampoco nos explicamos qué sentido tiene en este libro la presentación, ya realizada enésimas veces en publicaciones anteriores, de las técnicas de modificación de conducta. Se debería hablar de los procedimientos de enseñanza de las habilidades sociales o de las técnicas para entrenarlas, pero no rellenar espacios basándose en información muy difundida desde finales de los años setenta.

Finalmente, hemos de aclarar que casi dos terceras partes del libro lo representan los anexos. Los anexos se refieren a escalas de observación para padres y profesores, textos programados para padres y profesores, contenidos programáticos, y otros. Estos anexos, en sintonía con el resto del libro, son inadecuados para un texto sobre habilidades sociales por su diferente contenido; también están anticuados, y además son simplistas.

Esperemos que nadie identifique las habilidades sociales con la confusa y pobre presentación de este libro. Y, menos aún, que algún lector crea encontrar respuesta para población de edad inferior a seis años o con necesidades educativas especiales.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Bibliografías comentadas

Aspectos del desarrollo
y de la educación del niño
con deficiencia auditiva



Ministerio de Educación y Ciencia

Bibliografías comentadas

Aspectos del desarrollo y de la educación del niño con deficiencia auditiva

La deficiencia auditiva, en sí, altera una de las vías a través de las cuales percibimos la realidad exterior: esta perturbación varía en función de las características de la pérdida auditiva.

Por otro lado, si esta deficiencia se produce desde el nacimiento o en edades precoces, va a condicionar el desarrollo general de la personalidad y de las aptitudes del niño, especialmente en todo aquello que está más relacionado con la comunicación social y el lenguaje.

Para intentar compensar estas consecuencias, se han elaborado diversos sistemas comunicativos y se han diseñado propuestas educativas generalmente ligadas a las anteriores.

Comentarista: Marc Monfort

Logopeda belga, dirige el centro Entender y Hablar de Madrid desde el año 1972.

Se ha especializado en la pedagogía del lenguaje oral, tanto normal como patológico, y en la intervención con niños y adultos que presentan importantes trastornos de la comunicación verbal: sordos, afásicos y disfásicos.

En colaboración con A. Juárez, ha publicado varios libros sobre estos temas (*El niño que habla*, *Estimulación del lenguaje oral*, *Programa elemental de comunicación bimodal* y la serie de los Simposios de logopedia: *Los trastornos de la comunicación en*

el niño, La intervención logopédica, Investigación y logopedia), así como una línea de materiales gráficos. Es autor de varios artículos en revistas españolas y francesas relacionadas con la logopedia o la enseñanza.

Es profesor de las escuelas de logopedia de la Universidad Autónoma de Madrid, del ICSE de Madrid y de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Ha intervenido en numerosos cursos, seminarios y congresos por toda España.

Criterios de selección:

La bibliografía escogida intenta cubrir esos tres aspectos mencionados en la introducción para que el educador pueda encontrar:

En primer lugar, lo que necesita saber sobre los deficientes auditivos, ya que la primera exigencia de un educador consiste en conocer lo mejor posible a su alumno.

Información sobre la naturaleza, la etiología y las características de la sordera, incluyendo la tecnología desarrollada hasta ahora para intentar compensarla.

Información sobre el desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico y social del niño deficiente auditivo.

En segundo lugar, un acceso a las distintas propuestas existentes en cuanto a los sistemas de comunicación, las técnicas logopédicas y las directrices principales de las principales propuestas educativas existentes en la actualidad.

Estos objetivos se han combinado con el principio de limitar la bibliografía a las publicaciones en

castellano, accesibles directamente o a través de bibliotecas institucionales —universidades, colegios, etc.—, incluyendo referencias a otras obras de interés para aquellos que deseen ampliar sus conocimientos.

Índice

	<u>Págs.</u>
LAFON, J. C. (1987). <i>Los niños con deficiencias auditivas</i> . Barcelona: Masson	5
MARCHESI, A. (1987). <i>El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos</i> . Madrid: Alianza	7
MONFORT, M.; ROJO, A., y JUÁREZ, A. (1981). <i>Programa elemental de comunicación bimodal</i> . Madrid: C. E. P. E.	9
PINEDO PEYDRO, F. J. (1989). <i>Una voz para un silencio</i> . Madrid: Confederación Nacional de Sordos	11
NOLAN, M, y TUCKER, I. (1981). <i>Atención familiar al discapacitado auditivo</i> . Madrid: INSERSO	14
MORGON, A.; AIMARD, P., y DAUDET, N. (1991). <i>Educación precoz del niño sordo</i> . Barcelona: Masson	14
HARRIS, G. M. (Ed.) (1973). <i>Enseñanza preescolar del lenguaje en el niño sordo</i> . Barcelona: Científico-Médica	15
DUMONT, A. (1989). <i>El logopeda y el niño sordo</i> . Barcelona: Masson	17
TORRES MONREAL, S. (1988). <i>La Palabra Complementada</i> . Madrid: C. E. P. E.	19
MUSCARCEL, M. C. (1988). <i>Mundo sonoro</i> . Madrid: C. E. P. E.	21



Jean-Claude Lafon es un foniatra francés mundialmente conocido y que ha dedicado casi toda su vida profesional al estudio de la audición y de su patología, pero sin limitarse, como suele pasar, al reduccionismo de una visión puramente médica del problema, sino abriéndose a las perspectivas socioculturales, psicológicas y educativas del conjunto de trastornos que pueden afectar tanto al niño como al adulto.

Su revista (*Bulletin d'audiophonologie*) y las reuniones científicas que organiza en Besançon son fieles testimonios de esa entrega.

En un contexto caracterizado por la recuperación de la lengua de signos y los enfoques psico-sociales de la sordera, Jean-Claude Lafon ha querido volver a insistir, sin embargo, sobre aspectos básicos de la rehabilitación del niño sordo, como son la educación auditiva, el acceso al lenguaje oral y el desarrollo del habla; todo aquello que se llamaba antes la "desmutización".

En los últimos años ha repetido insistentemente que, a cambio de progresos en otros aspectos, estaba desapareciendo en Europa el "saber hacer" de los profesores de sordos, de los ortofonistas "a la antigua" y que, de seguir así, dentro de algunos años, ya nadie sabría como hacer hablar a los sordos.

Se trata de un peligro real y los planes de formación actuales para los profesionales de la educación de los niños sordos no suelen dedicar suficiente tiempo a la preparación técnica de base sobre educación de la audición, de la voz y del habla.

Esa formación técnica empieza por un conocimiento preciso del aparato auditivo y de la función auditiva en general, incluyendo su patología.

A este objetivo se dedican los cuatro primeros capítulos de este libro, con el estilo peculiar de J. C. Lafon, brillante pero eficaz, aunque no exento de un cierto tono polémico.

Se repasa el tema de las prótesis auditivas y de los aparatos de amplificación en el capítulo cinco, mientras que con la colaboración de Paul Genin y de Shirley Vinter, aborda la educación precoz del niño sordo en el capítulo seis.

El último (métodos de educación y técnicas pedagógicas) sin encerrarse en un oralismo sectario, representa, sin embargo, una defensa abierta de la prioridad que se debe dar a un acceso rápido y natural al lenguaje oral y escrito que constituye la base cultural y comunicativa del entorno social

donde viven los sordos; para llegar a ese objetivo, la familia sigue siendo el elemento esencial hacia donde deben convergir los esfuerzos de todos los profesionales implicados en el proceso de educación.

La utilización racional e intensiva de los restos auditivos y el aprovechamiento juicioso de las ayudas que brinda la electrónica constituyen unos logros alcanzados en los años sesenta y setenta que no pueden olvidarse; este libro viene a recordarlo con un lenguaje vibrante y una excelente presentación del texto.

Al final, la obra incluye una serie de direcciones útiles sobre instituciones, revistas, etc.

Esta obra representa una de las pocas aportaciones actuales de nuestro país al estudio de los niños sordos, ya que la mayor parte de la literatura que manejamos se compone de traducciones.

Para todo aquel que se acerca al mundo de la sordera prelocutiva, este libro es de lectura obligatoria porque le va a permitir darse cuenta de la tremenda complejidad de las consecuencias que supone la ausencia de una audición funcional desde el nacimiento o en los primeros meses de vida sobre el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia.

Sus páginas recogen la mayor parte de los datos publicados en el mundo hasta la fecha de publicación en torno a los temas del desarrollo intelectual, la memoria, el desarrollo de la comunicación y la adquisición del lenguaje (con datos de una investigación propia); la lectura y los conocimientos académicos en general.

Describen y explican lo que son y representan la lengua de signos y los distintos sistemas ideados para la comunicación y la enseñanza de los niños y adolescentes sordos (dactilología, comunicación bimodal...).

Para los educadores, la principal cualidad de esta obra es que no se limita a una descripción teórica de las características psicológicas de los niños sordos (sobre las que pueden consultarse también los libros de Myklebust¹ y de Colin²), sino que el autor, con la colaboración de educadores, profundiza en las perspectivas educativas a las que dedica una tercera parte del libro.

Después de un breve repaso histórico (siempre utilísimo para darse cuenta que poco tienen de nuevo muchas de las propuestas “modernas”), se centran en la educación temprana, los aprendizajes escolares, el aprendizaje de la lectura y la integración escolar.

Esta combinación de aspectos teóricos descriptivos y de propuestas educativas basadas en las experiencias que se realizan en el mundo entero confiere a este libro un carácter especialmente atractivo.

A pesar de la complejidad de muchos de los temas, los autores han pretendido utilizar un lenguaje suficientemente sencillo como para estar al alcance de cualquier profesional de la educación; sin embargo, los capítulos dedicados al desarrollo cognitivo requieren tener una información previa sobre las pautas principales del desarrollo en el niño normal.

Por supuesto, la lectura de este libro deberá completarse con otros más técnicos acerca de la audición y del trabajo más específico, pero los recursos prácticos carecen de sentido si no

se sitúan dentro de un contexto general de comprensión global de cual es la problemática del niño.

Con los datos que este libro proporciona, el educador podrá situarse respecto a lo que otros han hecho o están haciendo en los principales centros de América y Europa, y, seguramente, podrá entender mejor muchas de las conductas y de las dificultades de aprendizaje que observará en sus alumnos.

¹ MYKLEBUST, H. R. (1964). *Psicología del sordo*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

² COLIN, D. (1980). *Psicología del niño sordo*. Barcelona: Masson.

MONFORT, M.; ROJO, A., y JUÁREZ, A. (1981). *Programa elemental de comunicación bimodal*. Madrid: C. E. P. E.

Este programa, publicado hace diez años, pretendía romper la barrera que existía y que sigue existiendo todavía en nuestro país en contra de la utilización de los signos manuales en la educación de los niños sordos.

Llegó con la ola reformista iniciada en los EE. UU. en los años setenta, en contra de los métodos oralistas puros que se aplicaban en la mayor parte de los centros desde el congreso de Milán en 1880.

Desde entonces, afortunadamente, muchas posiciones han cambiado o se han matizado, apareciendo numerosas iniciativas a favor del reconocimiento del valor educativo de los signos, incluso para el propio desarrollo del lenguaje oral.

Existen varias propuestas educativas que sitúan estos signos en distintos lugares dentro de su metodología; la opción bilingüe favorece el uso de la lengua de signos, paralelamente a la utilización del idioma oral pero de forma separada y, en general, en contextos diferentes.

La comunicación bimodal, término acuñado por Schlesinger, pretende visualizar de alguna forma las estructuras semánticas y sintácticas básicas del idioma oral, acompañando el habla de gestos prestados por la lengua de signos.

Esa utilización simultánea de lengua oral y signos gestuales se está utilizando en la educación de niños sordos (actualmente es la modalidad mayoritaria en EE. UU.), pero también en la rehabilitación de niños no-verbales (oligofrenia, afasia congénita, autismo) e, incluso, de pacientes adultos que han perdido el uso del habla (afasia adquirida).

Los autores quisieron presentar un primer intento de desarrollo del sistema adaptado al castellano y lo presentaron bajo la forma de unas 25 clases destinadas a padres y educadores, siguiendo el estilo de los métodos de aprendizaje de idiomas extranjeros (incluye ejercicios de conversación y tests para el autocontrol).

El programa recoge unas 600 palabras del vocabulario básico expresadas en gestos y puede utilizarse perfectamente en combinación con los diccionarios mímicos publicados en los últimos años: Pinedo¹, Perelló², Guía del C. N. R. E. E.³.

En la última edición (1991), los autores recogen datos suplementarios de su propia experiencia y de experiencias ajenas, introduciendo algunas modificaciones en las recomendaciones de uso del

sistema de comunicación bimodal y en las directrices pedagógicas que preceden y siguen las lecciones.

Los signos gestuales vienen reproducidos en fotografías con indicaciones del movimiento; a pesar de su calidad, no pueden lógicamente reflejar fielmente algo que es dinámico en su esencia.

Es la razón por la que se aconseja normalmente a los grupos de profesores que se asesoren con algún adulto sordo o algún intérprete mímico.

Este programa le proporcionará unas bases metodológicas para los inicios de la utilización simultánea del habla y de los signos gestuales. Después, cada uno deberá lógicamente ampliarla y adaptarla a sus propias circunstancias.

¹ PINEDO PEYDRO, F. J. (1989). *Nuevo Diccionario Gestual Español*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos.

² PERELLÓ, J., y FRÍGOLA, J. (1987). *Lenguaje de signos manuales*. Barcelona: Científico-Médica.

³ C. N. R. E. E. (1989). *Introducción a la Comunicación Bimodal*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial-MEC.

PINEDO PEYDRO, F. J. (1989). *Una voz para un silencio*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos.

En los principios de la educación de las personas sordas, los propios sordos desempeñaban un papel muy activo, especialmente en Francia y en EE. UU.

Desde el congreso de Milán, sin embargo, fueron poco a poco apartados de los centros educativos y administrativos, y la mayor parte de las decisiones se han tomado sin ni siquiera consultarles.

Esta situación, por fortuna, está empezando a cambiar, pero todavía con mucha resistencia.

Pero deberíamos preguntarnos: ¿cómo es posible educar a un niño sordo sin tener en cuenta el futuro que le espera, es decir ser un adulto con más o menos cultura, con más o menos inteligencia, pero siempre sordo?

Es absolutamente vital que los educadores, oyentes en su casi totalidad, se acerquen a las vivencias muy especiales de estas personas que tienen mucho que enseñarnos si queremos realmente ayudarles.

Este libro lo ha escrito el que en su día fue presidente de la confederación nacional de sordos; es un sordo postlocutivo (perdió la audición a los siete años) con evidentes dotes literarias y que participa activamente en todo lo que se refiere a la educación en nuestro país.

En su obra nos cuenta sus propias vivencias a lo largo de su infancia, su adolescencia y su vida adulta, los estudios y el mundo del trabajo.

Después, dedica varios capítulos a comentar, desde el punto de vista de los sordos, temas tan fundamentales como el asociacionismo, las barreras de comunicación, el mundo del sordo a nivel internacional, los sistemas educativos, la integración, la lengua de signos...

A diferencia de los libros anteriores, no es éste un libro técnico (aunque algunos de sus capítulos lo sean), sino que es ante todo una experiencia humana.

Pero esa dimensión es imprescindible para cualquier educador, no somos máquinas ni vamos a educar un oído o un lenguaje.

Vamos a interactuar con seres humanos, pequeños al principio, pero que constituyen proyectos de personas que existen a nuestro alrededor, que tienen sus derechos, entre los cuales destaca el derecho a opinar sobre lo que ellos quieren ser en nuestra sociedad.

Conocer directamente a estos adultos es seguramente la experiencia más enriquecedora para un educador; si no tenemos esa oportunidad, en este libro podemos acercarnos a alguien que ellos mismos eligieron como su portavoz: basta con escucharlo.

No es preciso estar de acuerdo en todo con él, pero es indispensable reconocer que sabe de qué habla.



NOLAN, M., y TUCKER, I. (1981). *Atención familiar al discapacitado auditivo*. Madrid: INSERSO.

MORGON, A.; AIMARD, P., y DAUDET, N. (1991). *Educación precoz del niño sordo*. Barcelona: Masson.

Teniendo en cuenta el impacto que supone la presencia de un niño sordo en la estructura familiar (ajuste comunicativo, proceso educativo específico, necesidad de atención médica, protésica y rehabilitadora, problemas de integración social...), la formación de la familia constituye una de las tareas fundamentales de los profesionales de la educación.

Además es preciso conseguir buenos niveles de formación de una forma rápida porque de la actitud de los padres durante los primeros cinco años de la vida del niño dependerá gran parte de sus posibilidades futuras.

Es preciso introducir modificaciones en la conducta familiar y prevenir reacciones inadecuadas.

Es la razón por la que existen en la mayor parte de los idiomas varias guías que intentan proporcionar a las familias la información básica y los consejos fundamentales para apoyarlas en sus primeros pasos.

No todos los padres, desgraciadamente, son capaces de interpretar con facilidad los datos escritos, y estas guías representan también, y sobre todo, una referencia para que los educadores organicen charlas y cursos para familias.

El pequeño libro de Morgon, Aimard y Daudet logra mantener el rigor y la precisión suficientes utilizando, sin embargo, una expresión escrita clara y comprensible, siempre que el lector tenga un nivel cultural por lo menos de tipo medio.

Enfoca los problemas con gran profundidad, centrándose en la evolución del desarrollo infantil y en cómo potenciar dicho desarrollo a pesar de la sordera.

En esta nueva edición incorpora con mucha fortuna todo lo que ha supuesto en los últimos diez años el aporte de la comunicación gestual, bajo sus distintas formas.

La obra de Nolan y Tucker dedica más páginas a los aspectos técnicos (patología de la audición, tests de diagnóstico, ayudas protésicas), pero la parte "pedagógica" es quizás más descriptiva que en la obra anterior y profundiza menos en los mecanismos de adquisición del lenguaje.

Su orientación es también menos abierta y menos flexible, aunque su forma de expresar sea seguramente más asequible.

En resumen, estos dos libros dirigidos a la información y la formación de las familias se complementan muy bien y pueden servir de guión para las sesiones colectivas o individuales que debemos mantener con los padres, especialmente durante los primeros años, cuando tienen que entrar de pronto en un mundo totalmente nuevo, desconocido, que les produce, como es lógico, ansiedad y desesperación.

El papel del educador es fundamental para ayudarles a superar esa etapa de luto y desorientación. Debe conseguir cuanto antes su colaboración eficaz porque es la condición del éxito de todo el trabajo que pueda desarrollar con el niño.

HARRIS, G. M. (1973). *Enseñanza preescolar del lenguaje en el niño sordo*. Barcelona: Científico-Médica.

Es éste un libro ya antiguo, de los años setenta, o sea escrito en un contexto en el que dominaba todavía el oralismo puro, cuando se pensaba que sólo la exposición exclusiva al lenguaje oral podía permitir a todos los niños sordos desarrollar su pensamiento, su personalidad y su comunicación hasta llegar a alcanzar la “normalidad”.

El tiempo, la presión de los sordos adultos y la investigación han servido para demostrar las limitaciones y los tremendos peligros de esa creencia, porque de creencia se trataba ya que no se basaba en datos realmente contrastados, sino que más bien chocaba con la evidencia de los hechos.

Sin embargo, independientemente de los principios de orientación general, en cada metodología es posible encontrar actividades, ejercicios, recursos, sugerencias, bien diseñados y utilísimos en la práctica diaria, que pueden adaptarse sin grandes dificultades a entornos de orientación diametralmente opuesta a la del autor.

El libro de Harris contiene así toda una serie de pequeños ejercicios enmarcados en un enfoque que podríamos calificar de “formal”, por lo menos al principio, donde aparecen objetivos claramente definidos como “adverbios, preposiciones, adjetivos...”.

Sin embargo, varias veces a lo largo de la obra el autor insiste en que el aprendizaje del lenguaje oral debe buscar la mayor naturalidad posible, siguiendo los preceptos del método maternal de Van Uden¹ o de la obra de Ling².

Por esta razón, incluye descripciones de situaciones de clase y de juegos susceptibles de favorecer un uso más “funcional” del lenguaje enseñado.

Un apéndice recoge así 115 lecciones “tipo”, adaptadas al castellano por Perelló y Suriá.

Los avances de la pedagogía no deben suponer el desprecio o el olvido de prácticas anteriores, sobre todo si se basan en la experiencia, sino su redefinición, una selección de lo que sigue válido y su inserción en el conjunto de las nuevas técnicas.

No se deben tirar los libros viejos; por el contrario, es conveniente volver a leerlos a la luz de lo que hemos podido aprender desde entonces y, seguramente, gracias a ellos; es un ejercicio muy saludable de retroalimentación pedagógica.

¹ VAN UDEN, A. (1968). *A World of Language for Deaf Children*. Nederland: Institute for the Deaf. (USA: The Volta Bureau).

² LING, D. (1976). *Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice*. Washington D. C.: Alex. Graham Bell Assoc. for the Deaf.

DUMONT, A. (1989). *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona: Masson.

He aquí un pequeño libro extremadamente claro que analiza las distintas etapas de la intervención logopédica en los niños con sordera pre-locutiva.

Se limita al papel exclusivo y “tradicional” del logopeda, por lo menos tal como se suele entender en el país de la autora, Francia, donde la mayor parte de estos profesionales trabajan de forma liberal en gabinetes independientes de centros escolares.

De allí que se le pueda reprochar un cierto reduccionismo. De su sola lectura se podría llegar a perder el sentido global de la comunicación, por ejemplo.

Tampoco hace referencia al papel concreto que pueden desempeñar en las sesiones de logopedia sistemas como la Lengua de Signos, el Bimodal o la Palabra Complementada.

Dicho esto y entendiendo que las enseñanzas de esta obra deben integrarse en el conjunto educativo, la calidad de la descripción del trabajo técnico a nivel de la evaluación inicial, de la educación auditiva, del desarrollo de la voz y del habla, del aprendizaje y entrenamiento de la lectura labial, la estructuración del sistema lingüístico, la percepción del tiempo y el acceso progresivo al lenguaje escrito hacen que su lectura sea muy aconsejable, especialmente para los logopedas.

Annie Dumont recoge la gran tradición de la ortofonía francesa fundada por Borel-Maisonny y su libro representa una buena introducción, corta pero sencilla y sugestiva, del papel del ortofonista en la educación del niño sordo y de la importancia de la relación que se va a establecer entre ambos a lo largo de los muchos años que suele durar.

Es probable que ese papel, en las circunstancias actuales de nuestro país, tenga que ser mucho más amplio, ya que a muchos profesionales les toca al mismo tiempo realizar su propio trabajo, pero también orientar a las familias en su proceso de ajuste y al centro escolar de integración.

Es, por tanto, muy necesario situar las sugerencias de este libro en un contexto de coordinación entre los distintos entornos que van a influir en el desarrollo del niño y en sus progresos lingüísticos; el logopeda ya no puede limitarse a las cuatro paredes de su clase, debe hacer que la casa y la escuela entren en ella y él (o ella) debe abrirse hacia fuera.

El enfoque de Dumont supone el contrapeso ideal de otras obras que quizás pecan del exceso contrario, de una orientación excesivamente escolar del aprendizaje del lenguaje como el libro de Harris, comentado en otro apartado, o los trabajos de Aroca¹ o de Tortosa².

Como casi siempre, es preciso aunar los esfuerzos llevados a cabo desde horizontes diversos para intentar construir un entorno educativo más rico.

A nivel ortofónico, la obra de Dumont se completará útilmente también con las directrices del método verbo-tonal (Gajic y ot.³).

¹ AROCA, M. (1976). *El método M. A. R.* Madrid: Instituto Hispano-Americano de la Palabra.

² PERELLÓ, J., y TORTOSA, F. (1978). *La sordomudez.* Barcelona: Científico-Médica.

³ GAJIC, K., y otros (1985). *Habla y audición, el método verbo-tonal.* Valencia: Nau Llibres.

Desarrollado en los años sesenta por el profesor Cornett en EE. UU., el “cued-speech” o Palabra Complementada está conociendo desde los principios de los ochenta un auge considerable en la educación de los niños sordos.

Se trata de un sistema de apoyo a la lectura labial que el hablante realiza con distintas configuraciones de la mano en torno a la cara al mismo tiempo que va hablando; estas configuraciones permiten levantar la mayor parte de las ambigüedades de la lectura en los labios y, de esta manera, “leer” los mensajes sin tener que adivinar la mayoría de sus contenidos.

La utilización de este sistema por parte de profesores, y sobre todo de padres y familiares, potencia la utilización de un lenguaje oral más abierto y flexible, proporcionando a los niños modelos más completos, más ricos y más naturales.

Una exposición temprana e intensiva a esa lectura labial “complementada” parece tener efectos positivos también sobre la construcción de estructuras fonológicas que influye a su vez sobre el desarrollo de la lectura.

Santiago Torres inicia esta obra con una revisión crítica y rápida de las distintas soluciones desarrolladas para paliar los problemas de comunicación y, especialmente, de aprendizaje del lenguaje oral en los niños y adolescentes sordos.

A partir de allí, expone las características de la Palabra Complementada, sus objetivos y sus ventajas, contestando a las críticas que se han publicado respecto a la aplicación del sistema.

Explica, desde el punto de vista fonético en que se basa la Palabra Complementada, por qué se han tomado algunas de las decisiones que determinan la elección de sus elementos; también expone brevemente los resultados de una investigación que realizó sobre la eficacia de la Palabra Complementada sobre la capacidad receptiva de un grupo de niños sordos entrenados con dicho sistema.

El capítulo seis, el más extenso de la obra, propone un curso dividido en diez sesiones para el aprendizaje de la Palabra Complementada por parte de profesores y familiares, con toda una serie de ejercicios prácticos. Termina con una serie de direcciones útiles.

La Palabra Complementada supone una ayuda muy significativa en el acceso de los niños sordos al lenguaje oral si se utiliza precoz e intensivamente.

Es totalmente compatible con cualquier tipo de orientación pedagógica, sea oralista, sea partidaria de la utilización de signos gestuales, en lengua de signos o en bimodal.

Aunque el sistema en sí sea sencillo, la automatización de su utilización presenta dificultades que no conviene subestimar, se requiere tiempo y constancia y es preciso determinar con cautela a quién y cómo se puede proponer como opción comunicativa, dirigiendo los pasos a seguir y previniendo decepciones y desánimos.

La obra de Santiago Torres tiene el mérito de haber realizado la adaptación al castellano, de acuerdo con las normas de Cornett, y de haber abierto el camino de su difusión en nuestro país.

Este es un libro eminentemente técnico y práctico dirigido a un aspecto muy concreto de la rehabilitación de los deficientes auditivos.

La primera mitad de la obra contiene los fundamentos teóricos e indicaciones generales donde la autora, con la colaboración del doctor Sanjuán, sienta las bases acústicas y perceptivas de su trabajo, describe los contenidos del programa y las normas de uso del método.

La segunda mitad desarrolla la descripción de los objetivos y actividades de una forma muy detallada, agrupándose en doce unidades didácticas.

El libro se completa con dos cuadernos prácticos para la aplicación de los ejercicios, publicados por la misma editorial.

Los ejercicios, en su progresión, van dirigidos especialmente a los hipoacúsicos, es decir, a aquellos niños deficientes auditivos que disfrutan de restos auditivos suficientes para percibir, aunque mal, los principales parámetros del sonido.

Se pueden aplicar también a niños de audición normal; en este caso, se busca fundamentalmente desarrollar una mejor estructuración de la percepción auditiva, mientras que en el caso de los hipoacúsicos, los requisitos funcionales constituyen el objetivo principal y se debe potenciar las actividades basadas en estímulos vocales.

Los juegos y ejercicios más elementales pueden aplicarse perfectamente a los niños con sorderas más importantes (severas o profundas), utilizando sistemas de amplificación adecuados o, incluso, sistemas supletorios como la percepción vibro-táctil.

Pueden resultar sorprendentes (aunque nunca milagrosos) los resultados que se obtienen con niños sordos profundos cuando sus escasos restos, limitados generalmente a las frecuencias graves, han sido debidamente entrenados desde pequeños para sacarles el máximo de información.

Ese entrenamiento no les permitirá llegar a entender el habla salvo en situaciones muy restringidas, pero sí tendrá efectos muy significativos como complemento de la lectura labial y, sobre todo, sobre la calidad e inteligibilidad de su habla.

Mundo sonoro es un trabajo sistemático desarrollado por la autora en Argentina y España: puede servir de referencia para ese trabajo de estimulación auditiva, indispensable para cualquier niño con problemas de audición, sea cual sea la orientación metodológica que se siga en el proceso educativo.

Es preciso recordar que la audición no es únicamente el sentido que rige la comunicación oral, participa también en la estructuración del tiempo y del espacio, en el desarrollo de la atención y la memoria y en diversos procesos relacionados con aptitudes cognitivas.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Bibliografías comentadas

La comunicación en alumnos
con deficiencia motora



Ministerio de Educación y Ciencia

Bibliografías comentadas

La comunicación en alumnos con
deficiencia motora

Comentaristas:

Carme Basil

Es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Desde el año 1983 se ha dedicado a la docencia, investigación y aplicación de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación. Es miembro fundador y representante de España en la "ISAAC", Asociación Internacional sobre esta materia.

Emili Soro

Es director de la Unidad de Técnicas Aumentativas de Comunicación UTAC-NADIS, dedicada a actividades de atención y formación. Es también director de la Escuela NADIS de Barcelona y asesor del Taller Ocupacional y del Servicio de Atención Temprana L'Espiga de Vilafranca del Penedés, centros pioneros en la aplicación de estas técnicas.

Carme Rossell

Es pedagoga y logopeda especializada en la habilitación de los trastornos de comunicación en alumnos con discapacidad motora, profesión que ejerce en la Escuela y en el Servicio de Atención Temprana L'Espiga, así como en la Unidad de Técnicas Aumentativas de Comunicación UTAC-NADIS.

Criterios de selección:

Los libros seleccionados en relación al tema **La comunicación en alumnos con deficiencia motora** tratan, en su mayoría, sobre diferentes aspectos relacionados con los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Los alumnos con deficiencia motora necesitan, en su inmensa mayoría, algún sistema aumentativo. Pueden necesitarlo como auxiliar o sustituto del habla y también, o en algunos casos exclusivamente, como forma de acceso alternativo a algunas tareas incluidas en el currículo escolar, tales como la escritura, el dibujo, etc.

La enseñanza y habilitación del lenguaje oral en estos alumnos queda también representada en este conjunto de bibliografías comentadas por la obra de Peña (1988).

Se ha intentado, en la medida de lo posible, que las obras seleccionadas tuvieran un carácter práctico y que aportaran a los lectores ideas e información directamente aplicables a los problemas cotidianos relacionados con la enseñanza y habilitación de sus alumnos con discapacidad motora.

Un último criterio de selección de las obras ha sido el de haberse publicado ya traducido al español, o reeditado, en fechas recientes. Con ello se ha pretendido aportar información vigente y también que las obras puedan conseguirse sin demasiada dificultad.

Índice

Págs.

VON, TETZCHER, S. (1992). <i>Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación</i> . Madrid: Visor (en prensa)	5
BLACKSTONE, S. W. (Ed.) (1986). <i>Augmentative Communication: An introduction</i> . Rockville: American Speech-Language-Hearing Association	8
BASIL, C., y RUIZ, R. (1988). <i>Sistemas de comunicació no vocal per a nens amb disminucions físiques</i> (2.ª edición). Barcelona: Generalitat de Catalunya (Documents d'Educació Especial 3)	11
• BASIL, C., y PUIG DE LA BELLACASA, (Eds.) (1990). <i>Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal</i> (2.a edición). Madrid: INSERSO	13
SORO, E., y MARCO, F. (1990). <i>Sistemas aumentativos de comunicación. Tema cinco: Las necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Motora</i> . Serie: Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E.	16
PEÑA, J. (1988). <i>Manual de logopedia</i> . Barcelona: Masson, S. A.	18
• MUSSELWHITE, C. R. (1990). <i>Juegos adaptados para niños con necesidades especiales</i> . Madrid: INSERSO	20
GARDEAZABAL, L. (Ed.) (1989). <i>Aplicaciones del ordenador y de las nuevas tecnologías en la ayuda a personas con discapacidad</i> . San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco	22
• FERNÁNDEZ DE VILLALTA, M. (Ed.) (1988). <i>Tecnologías de la información y discapacidad</i> . Madrid: Los libros de Fundesco	24
<i>AAC Augmentative and Alternative Communication</i> (órgano oficial de la ISAAC). Canadá: Decker Periodicals Inc.	26



VON, TETZCHNER, S. (1992). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor (en prensa).

La lectura de esta obra es realmente obligada para todos los profesionales que trabajan en la educación y el tratamiento de personas con graves problemas de comunicación, ya sean debidos a una discapacidad motora o a otras causas, tales como retraso mental, autismo, trastornos específicos del lenguaje, etc.

Se trata de un trabajo realmente práctico, fruto de la larga experiencia del autor en el asesoramiento de profesionales, familiares y asociaciones dedicadas a la educación de personas que necesitan aprender signos y/o utilizar ayudas técnicas. Los lectores con experiencia en este campo tendrán la sensación de que el libro va contestando a todas aquellas preguntas que se habían ido formulando en su práctica cotidiana. Para los estudiantes y otros lectores con menos experiencia, constituirá un buen punto de partida. Y para todos significará una fuente de ideas innovadoras que, a menudo, nos harán replantear conceptos y modificar prácticas muy enraizadas.

El autor defiende que **todas las personas que no pueden usar el habla en la comunicación con los demás necesitan un sistema de comunicación alternativo**. Sin embargo, considera que la comunicación alternativa va a cumplir funciones muy distintas para diferentes personas, según sean sus niveles de comprensión del lenguaje y sus condiciones para adquirir la comprensión y el uso del habla en el futuro. Esto le lleva a distinguir entre tres grupos funcionales:

El *primer grupo* se compone de personas que necesitan **un medio alternativo de expresión**, pero cuya comprensión del lenguaje hablado es buena. Este primer grupo incluye, por ejemplo, a muchas personas con discapacidad motora.

El *segundo grupo* incluye a las personas que necesitan **un lenguaje de apoyo, durante un cierto tiempo**, pues se espera que lleguen a hablar en el futuro. A este segundo grupo pertenecen, por ejemplo, las personas con disfasia del desarrollo y muchos niños con síndrome de Down. Para estos niños, la comunicación alternativa cumpliría la función de facilitar el desarrollo del habla y paliar las consecuencias psicosociales que comporta su carencia.

El *tercer grupo* incluye a las personas que necesitan **un lenguaje alternativo**, es decir, que necesitan la comunicación alternativa tanto para la expresión como para la comprensión. A este grupo pertenecen, por ejemplo, algunos niños con autismo o con retrasos mentales graves.

La obra argumenta y defiende que **no existen prerequisites para el aprendizaje de la comunicación**, y que por lo tanto la enseñanza debe empezar sin demora para todos los niños que

no hablan a la edad habitual, aunque presenten retrasos muy profundos. En consecuencia con esta idea, el autor realmente aporta estrategias concretas y directamente aplicables para iniciar la enseñanza de la comunicación y del lenguaje dirigida a personas muy afectadas. Justamente, la distinción entre tres grupos funcionales, sienta las bases para formular objetivos y diseñar estrategias acordes con las posibilidades y necesidades individuales de cada uno de ellos.

En los dos primeros capítulos del libro, el autor expone, respectivamente, los diferentes sistemas de signos, tanto manuales como gráficos, y las ayudas técnicas para la comunicación. Incluso en estos dos primeros capítulos, el énfasis está en el uso más que en las características formales de los sistemas y técnicas. El autor, más que una descripción detallada de los diferentes tipos de signos e instrumentos disponibles, aporta consideraciones generales para el uso, pros y contras de los mismos. El lector interesado en conocer con más detalle las características particulares de los sistemas y técnicas de comunicación alternativa tendrá que acudir a otras fuentes.

El tercer capítulo describe las características de las personas que necesitan utilizar técnicas de comunicación alternativa, de acuerdo con los grupos funcionales antes citados y de acuerdo con las tipologías clínicas, a saber: afectación motora, retrasos específicos del desarrollo del lenguaje, retraso mental, autismo y síndrome de Rett. Este capítulo también pretende, más que describir con detalle los grupos y tipologías, proporcionar criterios y orientaciones para formular objetivos pertinentes y delimitar situaciones y estrategias de enseñanza.

El resto del libro está dedicado por completo a proporcionar bases teóricas y estrategias concretas para la **evaluación** y para la **enseñanza** de la comunicación alternativa a los diversos grupos de personas que presentan esta necesidad. El capítulo cuarto se dedica a la evaluación; el quinto y el sexto tratan de la situación y estrategias de enseñanza; en el séptimo y el octavo se discuten los criterios para la elección de los primeros signos y para el desarrollo más avanzado del vocabulario y del uso; el capítulo noveno trata del desarrollo de habilidades de conversación; y, el décimo hace hincapié en la importancia de crear un ambiente que facilite de forma natural el desarrollo de la comunicación y el lenguaje durante las 24 horas del día. Al final, el autor proporciona un listado de estudios de casos, especificando las características de las personas implicadas en el aprendizaje y de los sistemas y técnicas usados. La cantidad y la calidad de la información práctica que proporciona el autor en estos capítulos de su obra, realmente introductoria y relativamente breve, la convierten en única dentro de esta especialidad a escala internacional. Debemos felicitarlos por la prontitud con que esta obra, actualmente en prensa, ha sido traducida al castellano del original noruego publicado en 1991.

La lectura del libro, además de útil, se hace extraordinariamente amena, pues la exposición se interrumpe constantemente para proporcionar ejemplos reales de aplicación de acuerdo con los

critérios, problemas o estrategias que se van discutiendo. Asimismo, la obra está ilustrada con los signos manuales y gráficos que corresponden a los ejemplos que se van citando. A lo largo de la obra aparecen ilustrados más de cien signos manuales y más de doscientos signos gráficos. La adaptación de la obra, llevada a cabo por quien firma esta reseña, ha incluido la modificación de estas ilustraciones para adecuarlas al lenguaje de signos manuales de nuestro país y a los sistemas gráficos más usados aquí. También se han incluido, en el onceavo capítulo, referencias de estudios de casos llevados a cabo en España, y se han aportado referencias bibliográficas, de organizaciones y datos específicos de nuestro contexto en las diversas notas a pie de página.

La obra es pues un magnífico punto de referencia para las personas que trabajan como terapeutas y educadores de personas con graves problemas de lenguaje o de habla. También es un buen libro de texto para los estudiantes, que aparece oportunamente en un momento en que los nuevos planes de estudios van a incluir la comunicación alternativa como materia troncal para los futuros diplomados en logopedia y para los maestros especializados en audición y lenguaje.

BLACKSTONE, S. W. (Ed.) (1986). *Augmentative Communication: An introduction*. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association.

Pese a su título, la compilación de Sara Blackstone no constituye tanto una introducción como una amplia revisión del cuerpo de conocimientos —materiales, procedimientos, experiencias, etc.— disponibles en el dominio interdisciplinar que denominamos “Comunicación Aumentativa”. Precisamente, el motivo de incluirla en esta publicación de bibliografías comentadas, pese a que no exista traducción española del original en inglés, su carácter es exhaustivo: la cantidad de información recogida en la obra y las referencias bibliográficas que proporciona permitirán al lector interesado profundizar sobre las diversas cuestiones planteadas en este ámbito.

El libro está dirigido a los estudiantes de carreras relacionadas con la patología del lenguaje y la audición, tanto es así, que cada capítulo se inicia con un listado de objetivos y plantea, después de cada bloque de contenidos, una serie de preguntas a responder por los estudiantes (*study questions*). En mi opinión, la obra es más apropiada como libro de consulta que como libro de texto. En cualquier caso, podría ser adecuada para estudiantes de cursos avanzados sobre comunicación aumentativa, pero no para los estudiantes que se introducen por primera vez en este tema.

Los autores de los diferentes capítulos que integran la obra son personas de reconocido prestigio internacional en este campo, algunos de ellos pioneros en el desarrollo de sistemas, tecnología y procedimientos de evaluación e intervención en comunicación aumentativa.

El *primer capítulo* es una *introducción* elaborada por G. C. Vanderheiden y D. E. Yoder. De acuerdo con los objetivos que los propios autores plantean, este capítulo pretende introducir a los estudiantes en el área de la comunicación aumentativa y en el conocimiento de las personas que la necesitan. En él se discuten los diversos componentes usados para mejorar la comunicación de personas con discapacidades graves de habla, de lenguaje o de escritura, se proporciona una cronología de la evolución de la comunicación aumentativa y se delimitan las principales cuestiones de interés para los profesionales de este campo, así como sus necesidades de formación. Al final se incluye un glosario de la terminología que aparecerá a lo largo del libro. Existe una traducción al castellano, no publicada, de este capítulo elaborada por FUNDESCO y distribuida como parte de la documentación de las “Jornadas sobre microordenadores y discapacidad”, celebradas en Madrid, en septiembre de 1986.

El *segundo capítulo*, a cargo de H. C. Shane, trata de las **metas y usos de la comunicación aumentativa**. Se describen las características de las personas con trastornos graves de

expresión y comunicación, se discuten los objetivos de la intervención y se determinan los factores que deben tenerse en cuenta cuando se recomienda la enseñanza de comunicación aumentativa.

El *tercer capítulo*, a cargo de G. C. Vanderheiden y L. L. Lloyd, versa sobre los **sistemas de comunicación y sus componentes**. Se trata de una recopilación verdaderamente interesante en la que se describen con mucho detalle las características de los diferentes sistemas y de la tecnología en uso. Por ello, este capítulo puede constituir un buen complemento de la lectura de la obra de S. von Tetzchner, reseñada anteriormente. Este capítulo no pretende solamente describir los sistemas de comunicación, sino también proporcionar un marco teórico y una valoración de los mismos en función de su eficacia y de su utilidad para las diversas personas con trastornos de expresión y lenguaje.

El *capítulo cuarto*, a cargo de K. M. Yorkston y G. Karlan, trata sobre los **procedimientos de evaluación**. En este capítulo se define la evaluación como un proceso de identificación de los problemas comunicativos, encaminado a la elaboración de un plan sistemático de intervención. Se describen las características del equipo multidisciplinario que habrá de hacerse cargo de la evaluación de personas que necesitan comunicación aumentativa, se aportan directrices y se describen y valoran los diversos instrumentos de evaluación disponibles.

El *capítulo quinto*, a cargo de A. W. Kraat, trata de la **definición de objetivos para la intervención**. En él se discuten las diferentes funciones que la comunicación aumentativa puede cumplir para diferentes personas, de las cuales se deriva la necesidad de definir objetivos específicos para cada una de ellas y de individualizar la enseñanza. La autora enfatiza la necesidad de que la intervención garantice una mejora real de las habilidades de interacción y comunicación del interesado con las demás personas en los ambientes naturales, y proporciona datos e ideas para lograrlo. Concretamente, aporta datos sobre las diferencias entre usar comunicación aumentativa o habla ordinaria, describe algunas de las estrategias y patrones comunicativos observados en situaciones de interacción entre personas que utilizan comunicación aumentativa y sus interlocutores hablantes, y delimita objetivos y procedimientos para la evaluación de la interacción. Se trata de un trabajo amplio y bien fundado, cuya lectura será muy útil para los profesionales e imprescindible para los investigadores que trabajen en este área.

El *capítulo sexto*, **estrategias de intervención**, consta de una parte introductoria elaborada por S. Blakstone y de una compilación de pequeños trabajos de autores diversos que describen estrategias concretas de intervención. La necesaria brevedad de estos trabajos los hace sugerentes pero insuficientes para guiar la práctica de personas no entrenadas.

La misma autora de esta compilación ha publicado posteriormente una amplia obra sobre este tema¹.

El *capítulo séptimo* trata sobre la **evaluación de la eficacia de los programas de intervención**, y corre a cargo de D. R. Beukelman. En este capítulo, el autor define los objetivos de este tipo de evaluación, revisa numerosos estudios ya existentes sobre la eficacia de la intervención, discute los problemas metodológicos que entraña (tipos de medidas, fiabilidad, validez, etc.), y aporta un esquema para analizar la eficacia de los programas de intervención y para modificarlos si es necesario.

El *capítulo octavo*, de C. G. Cohen, hace referencia a las necesidades y derechos de las personas con trastornos muy graves de recibir **servicios de habilitación total a lo largo de la vida**. En él se describen diversos modelos de prestación de servicios, se resaltan las funciones del equipo multidisciplinar y, en particular, del logopeda, y se proporcionan directrices para la integración social de personas que utilizan ayudas técnicas para la comunicación. Al final, se discuten aspectos de legislación, política educativa y social y financiación de los servicios que requieren estas personas.

El *noveno y último capítulo*, a cargo de P. Mathy-Laikko y D. E. Yoder, delimita las **necesidades y directrices para el futuro de la comunicación aumentativa**, hace hincapié en la necesidad de una teoría unificada de la comunicación que guíe la investigación, y discute diferentes aspectos a considerar para definir las líneas de investigación de cara al futuro, para planificar los estudios empíricos y para interpretar los resultados.

En resumen, se trata de un buen manual de consulta que los profesionales dedicados a la comunicación aumentativa deben tener en su biblioteca.

¹ BLACKSTONE, S. W.; CASSAT-JAMES, E. L.; BRUSKIN, D. M. (Eds.) (1989). *Augmentative Communication: Implementation Strategies*. Rockville: American-Speech-Language-Hearing Association.

BASIL, C., y RUIZ, R. (1988). *Sistemas de comunicació no vocal per a nens amb disminucions físiques* (2.^a edició). Barcelona: Generalitat de Catalunya (Documents d'Educació Especial 3).

Este librito constituye una introducción a los sistemas alternativos de comunicación. Inicialmente se publicó en catalán (1984), y después se tradujo y publicó en castellano por FUNDESCO (1985), versión que está actualmente agotada. Aquí reseñamos la reciente reedición en catalán, pues consideramos que su lectura puede seguir siendo útil para los profesionales que están relacionados con la evaluación y la intervención educativa de personas con discapacidad motora y de la comunicación, especialmente para maestros y educadores que tratan con niños con graves disminuciones motoras. También es una obra recomendable para los alumnos que se especializan o interesan por las innovaciones en el campo de la comunicación y el lenguaje.

El libro presenta con claridad los aspectos más relevantes sobre las características de los sistemas alternativos de comunicación, los criterios para la evaluación y los procesos de enseñanza de dichos sistemas.

En la *introducción* encontramos algunas consideraciones sobre la terminología con la que se puede identificar a los sistemas de comunicación no basados en la producción oral, sobre los objetivos principales que pueden cumplir estos sistemas, y sobre la población susceptible de ser ayudada con los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

El *segundo tema* va dedicado a la descripción de los diversos tipos de símbolos que se pueden usar para la organización de un programa de enseñanza del lenguaje y la comunicación. Es de especial interés el apartado que explica las formas de indicación de los símbolos en el caso de personas con grave discapacidad motora. Junto con la descripción de algunos de los sistemas de símbolos más conocidos, entre ellos el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) y el Bliss, se presentan las diferentes ayudas técnicas que se pueden usar para el soporte de los símbolos que los usuarios utilizarán para comunicarse.

La selección del léxico inicial es una de las preocupaciones principales con las que se enfrenta el profesional cuando ya ha tomado la decisión de usar un sistema alternativo para la comunicación. Actualmente este es un tema de debate e investigación, y evidentemente han surgido diversas propuestas diferentes al respecto, por ejemplo en el libro de S. von Tetzchner, reseñado en este documento, se encuentran algunas ideas novedosas sobre ello.

En el *tercer tema* del libro se mencionan criterios y métodos de selección del primer vocabulario que pueden ser de utilidad para avanzar en los primeros pasos.

En el *tema cuatro* se objetivizan algunos de los criterios que se pueden tener en cuenta para la elección de los candidatos y la selección del sistema de símbolos. Aceptando que no existe tal dicotomía entre procedimientos de logopedia tradicional y procedimientos de comunicación alternativa, y que estos últimos pueden constituir la base de la adquisición del lenguaje y el posible desarrollo del habla, el problema sobre los prerrequisitos para la utilización de sistemas alternativos queda minimizado. Este es un aspecto discutido en la actualidad, y el lector ha de ser consciente que encontrará en este apartado un resumen de las aportaciones que fueron consensuadas en la década anterior. Es de especial interés la lectura del apartado sobre la programación terapéutica educativa, en el que se expone la importancia de los impedimentos en los que se puede encontrar una persona con discapacidad motórica, y la necesidad de introducir medidas de habilitación del entorno para la normalización del proceso evolutivo. El maestro/a implicado en el trabajo directo agradecerá las propuestas y ejemplos que se exponen en el apartado sobre procedimientos y estrategias para la adquisición del lenguaje y las habilidades de comunicación con el uso de sistemas alternativos al habla.

El *último capítulo* reúne opiniones sobre la utilidad de los sistemas alternativos, su papel en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo del habla. Sobre sistemas alternativos y desarrollo cognitivo se puede ampliar información con la lectura del artículo sobre este tema de C. Basil, en la revista de *Logopedia y Fonoaudiología*, II, 4, del año 1983. Sobre el papel de los sistemas alternativos en el desarrollo del habla se intenta responder a una de las cuestiones formuladas con más frecuencia: ¿Los sistemas alternativos pueden inhibir la producción del habla? En este capítulo se resume una recopilación de trabajos que muestran el papel favorecedor de los sistemas alternativos, afirmación que se ve continuamente corroborada por los nuevos estudios que van apareciendo.

El *apéndice* recopila un pequeño diccionario de símbolos gráficos (ortografía tradicional, Bliss y SPC) que puede ser una buena muestra de los diferentes componentes del lenguaje (sustantivos, acciones, atributos, partículas, etc.) que ofrecen estos sistemas. Los profesionales se verán obligados a recurrir a los diccionarios originales de estos símbolos, pero esta puede ser una buena primera aproximación al tema y a la disponibilidad de algunos signos gráficos.

De esta obra hay que resaltar la aportación bibliográfica específica para cada tema incluida al final de los respectivos capítulos. El lector/a que desee ampliar información y especializarse sobre el tema tiene en este pequeño libro una gran fuente de documentación. En definitiva, un trabajo que está destinado a constituirse en un punto obligado de referencia para todo el que esté interesado en el problema de comunicación de personas, no sólo con disminuciones físicas, sino también con disminuciones psíquicas, autismo y otros trastornos.

Con el título de **Comunicación aumentativa** se presenta el texto revisado de las conferencias desarrolladas en el curso de “comunicación no vocal”, celebrado en Madrid en diciembre de 1985. El libro reúne el fruto del esfuerzo realizado durante algunos años por el Comité Nacional de Comunicación No-Vocal. Los capítulos constituyen una excelente introducción al tema de la comunicación alternativa, y es a la vez una primera aportación, en nuestro país, de propuestas prácticas sobre la aplicación de los sistemas a diferentes poblaciones y en diferentes ámbitos.

En el *primer capítulo*, Carme Basil, resume la clasificación de los sistemas de comunicación alternativa, y expone algunos conceptos básicos referidos a la terminología y el papel de estos sistemas. En la clasificación de los sistemas se ilustran y describen varios de los principales sistemas de comunicación con ayuda (signos gráficos) y sin ayuda (signos manuales).

Ramón Puig de la Bellacasa y Paloma Sánchez de Muniaín aportan en el *segundo capítulo* una introducción histórica sobre la necesidad de buscar soluciones tecnológicas en el ámbito de la rehabilitación, y resumen las diversas aportaciones desarrolladas hasta el momento. En una segunda parte se presenta una completa revisión de las diferentes ayudas técnicas y sus posibilidades de uso según las características del usuario potencial. En una tercera parte se introduce la necesidad de organizar un evaluación adecuada para el uso de las ayudas técnicas, y la necesidad de considerar esta evaluación en un contexto interdisciplinario, aspecto siempre difícil en la práctica diaria.

Rubert Ruiz aborda, en el *tercer capítulo*, el tema del proceso de toma de decisiones y la valoración psicopedagógica para el uso de los sistemas alternativos de comunicación. Se comentan dos de los principales puntos del proceso de toma de decisiones (elección de candidatos y selección de los sistemas), y se contrastan las características de algunas de las matrices de toma de decisiones más utilizadas en esta área. En su conjunto destaca la reflexión sobre la necesidad de establecer una metodología de la evaluación centrada en la educación, y la necesidad de dotar al maestro/a de instrumentos que le permitan detectar las necesidades educativas del alumnado, en el ámbito de la comunicación alternativa.

Las personas interesadas en conocer las características específicas de dos sistemas de signos gráficos: el SPC y el PICSYMS, pueden consultar el *capítulo cuarto* elaborado por Rosario Peláez.

En la adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje, con o sin el concurso de los sistemas de comunicación alternativa, la interacción social juega un papel fundamental.

En el *capítulo quinto*, Carme Basil expone los obstáculos para la comunicación con los que puede encontrarse la persona con discapacidad motora, y las consecuencias que pueden generar en contra de su potencial desarrollo. Evidentemente las reflexiones apuntan hacia la necesidad de buscar procedimientos que compensen estos obstáculos, y se plantea cómo los sistemas alternativos de comunicación pueden paliar la imposibilidad del uso del habla. Fruto de sus propias investigaciones, la autora expone algunos datos sobre las características de la interacción en usuarios de sistemas de comunicación alternativa, concretamente con usuarios de tableros de comunicación. El profesional implicado en la atención educativa directa encontrará de especial interés las aportaciones sobre criterios de tratamiento orientados a la organización de los programas educativos y al desarrollo de habilidades de conversación en los interlocutores no discapacitados que hablan con usuarios de sistemas aumentativos de comunicación.

Los profesionales interesados en la aplicación de los sistemas alternativos de comunicación en poblaciones con deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas, como pueden ser el autismo, la psicosis infantil, etc., encontrarán en el *capítulo seis* una lectura obligada. Además de un breve comentario sobre el desarrollo normal de la comunicación, Javier Tamarit introduce el papel de los sistemas aumentativos para mejorar la comunicación en estas poblaciones, y comenta la posibilidad de utilizar programas terapéuticos basados en la creación del lenguaje expresivo aún antes de que exista comprensión. A continuación resume las características y conceptos principales de los procedimientos de comunicación total, y se exponen los resultados de algunas de las aplicaciones llevadas a cabo por él mismo.

En el *capítulo siete*, Marian Ochoa de Eribe expone una secuencia programática del desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo a través de un medio de comunicación no-vocal. El escrito ilustra el proceso educativo para la comunicación seguido con niños/as que utilizan el sistema Bliss. Se describe el procedimiento utilizado para la identificación de los símbolos, la adquisición del lenguaje comprensivo y expresivo, la adquisición de la estructuración de la frase, el desarrollo de la capacidad de utilización del vocabulario de símbolos en conversación espontánea, etc. La autora también incluye un apartado sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje escrito tanto en su dimensión comprensiva (lectura) como expresiva (escritura).

Pilar Such, en el *capítulo ocho*, puntaliza e ilustra algunos aspectos teórico-prácticos sobre el sistema Bliss. Tras una breve historia sobre el sistema, se explican las reglas fundamentales que rigen en el uso y desarrollo del sistema Bliss. Se comentan los nuevos símbolos introducidos en el vocabulario estándar, y se ofrecen criterios para la elaboración de símbolos que pueda necesitar el instructor o usuario de Bliss. En su última parte, la autora introduce una idea interesante como es el refuerzo pictográfico de los símbolos Bliss; es decir, la posibilidad de apoyar algunos símbolos con elementos que los hagan más reconocibles. Esto es de especial interés para quien trabaje con niños con graves limitaciones cognitivas, problemas de discriminación visual, etc.

Ramón Puig de la Bellacasa, en el *capítulo final*, describe los recursos y organización de la comunicación no-vocal en diferentes países que ya han acumulado una cierta experiencia, para terminar con una breve descripción de la situación en España.

Desde que fue escrita esta obra, la situación en diversos países, incluido el nuestro, ha mejorado. Sin duda, algunos de los recursos técnicos y organizativos que se mencionan se han incrementado y perfeccionado. Sin embargo, pensamos que la obra sigue siendo un buen punto de referencia para estudiantes y profesionales que se interesen por el tema del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en personas con discapacidad.

SORO, E. y MARCO, F. (1990). *Sistemas aumentativos de comunicación. Tema cinco: Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Motora*. Serie: Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E.

Este documento forma parte de una publicación llamada Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Motora, y que, junto con otros de diversos autores, aborda los aspectos de evaluación, recursos materiales, elementos de acceso al currículo, etc. Cada *tema* es independiente, pero podemos encontrar referencias a los demás para ampliación de determinados aspectos. Todos ellos van dirigidos a profesionales directamente relacionados con niños y niñas con dificultades motóricas pero con habilidades intelectuales suficientes como para poder acceder al currículo escolar ordinario. Naturalmente, muchas estrategias, material, etc. serán utilizables también con niños que, por su grave limitación en sus habilidades cognitivas, deban acceder a un centro escolar especial.

Este tema cinco: **Sistemas Aumentativos de Comunicación** se centra en alumnos con disminución motórica y que requieren el uso de **Sistemas Aumentativos de Comunicación (SAC)**.

En el *primer capítulo* se abordan las necesidades que pueden plantearse en el contexto escolar, proponiendo facilitar las diferentes actividades escolares; es la forma de acceso al currículo lo que en muchos casos será diferente, no los objetivos escolares. Estos alumnos necesitarán, en muchos casos, adaptaciones y ayudas técnicas, el reto consistirá en cómo introducirlas y aprovecharlas en la escuela sin que ello comporte dificultades para la integración. Para ello se considera importante la actitud del maestro/a frente a los nuevos materiales y el apoyo de otros profesionales: terapeuta ocupacional, experto en comunicación y lenguaje, fisioterapeuta, técnico electrónico, etc.

El *capítulo segundo* se centra en los alumnos/as con disfunciones motóricas acompañadas de dificultades específicas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Estas dificultades pueden presentar muy diferentes niveles, desde emisión de sonidos involuntarios a habla inteligible para algunos interlocutores; asimismo estas dificultades pueden darse en distintos momentos del proceso de aprendizaje del niño/a. Se afirma que estas condiciones en sí no son una dificultad insalvable para acceder a los planes de estudio ordinarios y, consecuentemente, se aportan alternativas, en muchas ocasiones mediante el uso de Técnicas Aumentativas de Comunicación y el soporte de Ayudas Técnicas, que puedan facilitar la comunicación y los aprendizajes.

Se definen los Sistemas Aumentativos, clasificándolos en sistemas sin ayuda, que engloba a todos aquellos que no requieren ningún instrumento para que pueda tener lugar la comunicación (desde el habla oral a leguajes codificados gestuales); y en sistemas con ayuda, en los que el usuario necesita

algún tipo de ayuda técnica para que pueda darse la comunicación (desde tableros sencillos con pictografías a sofisticados comunicadores electrónicos con voz sintetizada y numerosas prestaciones).

Además de describir el papel facilitador de los SAC en los diferentes niveles de desarrollo y como soporte a la logopedia tradicional, se hace especial énfasis en ellos como medio de acceso al currículo escolar. Se aportan ideas para determinar el nivel y necesidades del alumno, organizar el entorno, conocer el sistema de comunicación, seleccionar el material, introducirlo en la clase, etc.; todas aquellas necesidades con las que se pueden encontrar un maestro/a de un aula ordinaria.

El *tercer capítulo* se centra en el proceso de toma de decisiones y evaluación para el uso de los Sistemas Aumentativos de Comunicación mediante Matrices de Toma de Decisiones (M.T.D.). Se presentan preguntas sobre un aspecto a evaluar, cada cuestión es excluyente, el encadenamiento de esta serie de preguntas y respuestas orienta hacia tomar una o varias decisiones sobre el factor evaluado. Se presentan varias MTD: Elección de candidatos, Selección del sistema, Forma de indicación de los símbolos, Evaluación del Sistema de Comunicación y Ayudas técnicas para la escritura asistida, útiles en el proceso de evaluación de un alumno candidato a utilizar SAC.

El *último capítulo* trata sobre cuestiones de organización escolar, tales como: quién es el profesional experto, o quién se responsabiliza del programa de técnicas de comunicación aumentativa dentro del contexto de la escuela ordinaria. Los autores enfatizan la necesidad de planificar el trabajo de forma coordinada entre los diferentes profesionales, lo cual se considera fundamental para facilitar el proceso de comunicación de los alumnos usuarios de SAC.

Se trata de un documento innovador en el contexto escolar español, en el que se sugieren soluciones prácticas a los problemas planteados por la integración de niños/as con dificultades motóricas y usuarios a SAC en los centros escolares ordinarios. Asimismo, se le aporta al lector información sobre otros materiales de consulta, así como una extensa bibliografía sobre el tema, preferentemente en lengua castellana.

Es un libro de consulta obligada para estudiantes y profesionales que se introducen en el tema de la rehabilitación del lenguaje. En veinte capítulos, escritos por diferentes autores, se plantean con claridad definiciones, conceptos teóricos y propuestas relacionadas con la evaluación y la aplicación de procedimientos de intervención. Como bien afirma Peña en la introducción del libro, "la patología del lenguaje y su recuperación constituyen un universo de temas y problemas que difícilmente puede ser tratado por un profesional aislado". Sin duda, el lector encontrará en esta obra abundantes ideas para la reflexión, orientaciones para el trabajo diario y referencias bibliográficas actuales sobre cada tema. Por ejemplo, encontraremos valiosas aportaciones sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, el retardo en el lenguaje, las bases neurobiológicas del lenguaje, el sistema auditivo, la sordera infantil y prótesis auditivas, el sistema fonatorio, la lingüística en logopedia, las disfonías, la reeducación tras laringectomía, las dislalias, las disglosias, la disfasia infantil y afasia congénita, las afasias del adulto, la disfemia, la logopedia y la escuela. Aquí reseñaremos los capítulos especialmente relacionados con la intervención educativa del habla en personas con discapacidad motora.

Baguanyà y Sangorrín dedican el *capítulo nueve* a las disartrias. Los autores resumen un modelo de exploración de los mecanismos motores del habla y exponen una clasificación de los diferentes tipos de disartria. Sobre el tratamiento de las mismas se establecen consideraciones respecto a la postura, el tono y la fuerza muscular, la respiración, la fonación, la resonancia, la articulación y la prosodia.

Puyuelo, en el *capítulo dieciséis*, expone los puntos principales a tener en cuenta en la intervención logopédica en personas con parálisis cerebral. Junto con una clasificación clásica de los diferentes tipos de parálisis cerebral, el autor concreta los diversos problemas de lenguaje que pueden presentar las personas con parálisis cerebral, tanto en su proceso de adquisición como en la expresión oral. Sobre la evaluación y diagnóstico se dan algunas orientaciones generales de los aspectos y materiales a tener en cuenta. Es de especial utilidad el protocolo de evaluación referido a los aspectos motores que pueden interferir en la producción del habla. El tratamiento de los problemas del lenguaje es abordado a un nivel de orientaciones generales y a un nivel de recomendaciones concretas dirigidas a los profesionales y familiares.

El *capítulo diecisiete*, de Monfort, expone los trastornos del aprendizaje del lenguaje escrito. No hay nada de particular o específico dirigido a las personas con discapacidad motora o de la producción oral, pero nos ha parecido un capítulo con múltiples sugerencias y controversias que pueden alertar al lector. Se presentan diferentes enfoques utilizados en los procesos de evaluación e intervención, con propuestas de actividades y materiales. Se agradece la breve discusión que el autor aporta en

relación a la necesidad de utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la intervención especializada y favorecer la adquisición del lenguaje escrito de los alumnos. Este es un aspecto que toma gran relevancia en el caso de alumnos con discapacidad motora o alumnos que no pueden utilizar su propia habla para comunicarse.

También puede ser de interés general el *capítulo dos*, de Del Río y Vilaseca, sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, y el *capítulo veinte*, de Del Río y Bosch, sobre la logopedia y la escuela. En ambos se pueden encontrar ideas, tan conocidas y con frecuencia olvidadas, como la importancia del concepto de interacción y contexto, la relevancia del trabajo de comunicación y lenguaje en el contexto natural escolar y el papel del logopeda como generador de condiciones favorables para el desarrollo y uso del lenguaje.

En su conjunto, el manual editado por Peña constituye una obra de consulta que deberían tener a mano todos los profesionales implicados en la educación de personas con trastornos de lenguaje y comunicación. Más concretamente en relación a la temática específica objeto de estas reseñas, deben tenerse en cuenta los capítulos que tratan sobre la rehabilitación del lenguaje oral en personas con discapacidad motora, muy recomendables para aquellos que se dedican a, y se interesan por, este tipo de problemática.

MUSSELWHITE, C. R. (1990). *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: INSERSO.

Este libro, traducido del original en inglés (1986), viene a llenar un hueco en el ámbito de la atención y aprendizaje de los niños con discapacidades. C. R. Musselwhite nos aporta una clara visión del juego como instrumento de aprendizaje.

Basado en la gran experiencia práctica de la autora podemos encontrar ideas, procedimientos, adaptaciones, material, etc., para conseguir que el niño con discapacidad pueda jugar de una forma realmente activa y adaptada a sus intereses y necesidades y, mediante el juego, aprender pautas básicas de comunicación tanto hablada como aumentativa.

El libro está dirigido a los diferentes profesionales relacionados con niños con discapacidad: logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, educadores especiales, etc., así como a padres y otras personas relacionadas con niños con diversas discapacidades.

En la *primera parte* del libro podemos encontrar categorizaciones de diferentes tipos de juegos y sus fases, roles que los adultos pueden asumir en relación al juego, etc., tomando como modelo la normalidad, es decir, el estudio del desarrollo de las técnicas de juego en niños de desarrollo normal. Asimismo, aporta una justificación teórica del uso del juego adaptado como objetivo en sí y como instrumento de tratamiento de áreas específicas. No olvidemos que el juego, por él mismo, puede potenciar la integración del niño en su entorno, ocupar su tiempo libre de forma agradable, etc. Expone estrategias generales de formación para el juego adaptado, que generalmente se utilizan de manera natural por los adultos, añadiendo de qué forma y con qué frecuencia es necesario utilizarlas para que sean eficaces en el caso de niños con necesidades especiales.

La *segunda parte* está dedicada a cómo seleccionar y adaptar los materiales de juego según las diferentes necesidades del niño. Expone algunos criterios de selección útiles para padres y profesionales, así como ideas para adaptar los materiales cuando es necesario. En algunos casos bastará con la adaptación de materiales comerciales, en otros será necesario confeccionar material lúdico específico. Un capítulo expone la utilización de juguetes activados mediante conmutadores, especialmente adecuados para niños con discapacidad grave.

En la *tercera parte* se aportan diferentes ideas para incorporar el juego adaptado a la instrucción relacionada con las áreas de seguimiento visual, exploración visual y toma de decisiones, que tienen importantes consecuencias en el desarrollo de las destrezas de comunicación, incluyendo habla y comunicación aumentativa, competencias cognitivas, desarrollo motriz especializado, y

competencia social. Especialmente recomendable es el apartado en el que la autora da sugerencias de juego adaptado como medio para promover la interacción.

En la *cuarta parte* sugiere diversos sistemas de apoyo para el juego adaptado, como la creación de ludotecas con diversos servicios como préstamo, soporte a los padres y cuidadores, etc., incorporación del arte al programa general de juego adaptado, etc.

En los *Apéndices* podemos encontrar bibliografía comentada sobre el tema, organizaciones de apoyo, y fabricantes, lo que resulta poco práctico para nosotros ya que son direcciones de los Estados Unidos. El modelo, de gran utilidad, puede ser una sugerencia para obras escritas en el Estado Español.

En resumen, el libro intenta ser un compendio sobre el juego adaptado con numerosas citas a otros autores que han investigado y escrito sobre el tema, incluye también referencias a escalas de evaluación y materiales diversos. Es útil, pues, como punto de referencia a partir del cual ampliar nuestros conocimientos sobre un aspecto concreto del juego adaptado.

GARDEAZABAL, L. (Ed.) (1989). *Aplicaciones del ordenador y de las nuevas tecnologías en la ayuda a personas con discapacidad*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

El libro recopila las ponencias del VII curso de verano celebrado en San Sebastián. El objetivo del curso era presentar la contribución que las nuevas tecnologías pueden aportar a las personas con grave discapacidad motora. Como muy bien expresa Gardeazabal en la introducción, el reto está en utilizar con inteligencia las nuevas tecnologías para evitar que contribuyan a acentuar aún más la barrera entre las personas con discapacidad y el ritmo de la sociedad en general. Las ponencias han destacado la necesidad de desarrollar ayudas para los diferentes tipos de discapacidad: auditiva, visual, motriz, etc. Algunas de las ponencias presentan un carácter técnico y académico que probablemente se aleja de las necesidades del profesional relacionado directamente con la persona con discapacidad, mientras que otros sí resultan útiles para los educadores y terapeutas. Debe notarse también que, aunque la mayor parte de la obra está escrita en castellano, dos de los capítulos aparecen en inglés.

Ramón Puig de la Bellacasa ofrece, en el *primer capítulo*, una panorámica sobre las tendencias en la investigación en ayudas a personas con discapacidad. Se comenta la cotidianidad de las ayudas técnicas, y su papel en la mejora de la "calidad de vida" de las personas en general y de la persona con discapacidad en particular. El autor resalta la necesidad de investigación en nuestro país y muy especialmente de la producción industrial de instrumentos que puedan llegar fácilmente al usuario.

Terminales telemáticos para personas con discapacidad (Teleinformatics and disability) es un capítulo de Jan-Ingvar Lindström que aparece *en inglés*. Las aportaciones del autor quedan un tanto lejanas de nuestra realidad diaria en escuelas, hospitales, trabajo y hogares; pero es apasionante conocer lo que ya es habitual en países como Suecia. Las personas interesadas en este tema podrán leer sobre el aprovechamiento de los terminales informáticos (televisión, computadores, teléfonos, etc.) para facilitar la comunicación oral y escrita de personas con discapacidad para el desplazamiento. El autor anuncia también las posibilidades de la comunicación a distancia con signos gráficos (pictografías, signos manuales, etc.), lo cual permitiría que personas que no pueden usar el habla y con limitaciones cognitivas para el acceso a la lectura y escritura ordinaria pudieran comunicarse a distancia.

Luis Azevedo, de la Universidad Politécnica de Lisboa, escribe sobre la tecnología de la rehabilitación y el papel que tiene la universidad en este campo. El texto, publicado también *en inglés*, presenta los trabajos más recientes de diversas universidades. De los trabajos mencionados merecen especial interés los desarrollados por el Microcomputer Center de la Universidad de Duende, Reino Unido.

Algunas de sus aplicaciones van dirigidas al campo de la educación, la evaluación y la comunicación con voz artificial.

Aguilera y colaboradores exponen, en un capítulo titulado **Aplicaciones del procesamiento del habla en la ayuda a personas con discapacidad**, sus investigaciones especialmente dedicadas a personas con problemas de visión y audición. Las aportaciones sobre síntesis de voz pueden ser utilizadas con personas con discapacidad motora y de comunicación oral, y los programas desarrollados para la ayuda visual de la voz podrían ser tanteados en el tratamiento del habla de personas con discapacidad motriz para la emisión correcta del habla.

Aplicaciones del procesado de imágenes en las ayudas a personas con discapacidad es un capítulo de Alicia Casals en el que se aborda el tema de captura, procesamiento y transmisión de imágenes para invidentes. La robótica parece ser un elemento esencial en este campo, y su desarrollo podría ser también de utilidad para la habilitación de la persona con discapacidad motora.

Agustín Arruabarrena y Julio González dedican un capítulo a los **dispositivos de comunicación**. Su objetivo es conseguir que la persona con discapacidad oral y de movimientos obtenga el máximo de autonomía y eficacia en la comunicación. Se exponen las características y prestaciones de los comunicadores, a saber: cómo pueden generar los mensajes, formas de aceleración de los mensajes, etcétera. Los autores plantean la necesidad de construir aparatos que respondan a las diferentes necesidades que pueden presentar los usuarios en el uso de comunicadores, de los instrumentos para el control del entorno y de las formas de acceso al ordenador.

El profesional interesado en la aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la discapacidad encontrará en este texto sugerentes ideas, algunas de las cuales son difíciles de aplicar en el momento presente pero que resultan interesantes para un futuro próximo. No debe esperarse una información exhaustiva respecto a ningún área o ayuda técnica en concreto, pero sí se va a encontrar información estimulante que puede abrir nuevos horizontes, así como información actualizada sobre algunas de las propuestas a debate a nivel español y europeo.

Tal como se desprende del título de la obra, se trata de una recopilación de los recursos tecnológicos disponibles para la habilitación de personas que sufren diferentes tipos de discapacidad. El trabajo aporta gran cantidad de información sobre uno de los aspectos que se integran en el campo más amplio de las ayudas técnicas, centrándose concretamente en el tema de las Nuevas Tecnologías de la Información. Por esta razón, su lectura puede resultar un poco ardua para los maestros y otros profesionales dedicados a la educación. Aun así, hemos decidido incluirlo en este conjunto de bibliografías comentadas, pues consideramos que dichos profesionales deben poseer un conocimiento general de estos recursos para poderlos poner al alcance de sus alumnos cuando éstos los necesitan. Sin duda, no se va a tratar de que los educadores adquieran un conocimiento profundo del tema, puesto que la aplicación concreta de este tipo de tecnología requerirá siempre la colaboración, aunque sea puntual, de expertos en la materia.

Al comienzo de la obra se describen los distintos tipos de discapacidad que pueden hacer necesario el uso de las nuevas tecnologías como ayudas técnicas. Concretamente, se hace referencia a los **problemas de visión, de audición, de habla, de motricidad e intelectuales**. A lo largo del resto del trabajo se irán exponiendo los recursos y adaptaciones disponibles en particular para cada una de las necesidades derivadas de estas diferentes condiciones.

Antes de adentrarse en el tema, se definen asimismo las Nuevas Tecnologías de la Información y se describen brevemente las principales tecnologías que van a tratarse en los capítulos posteriores, a saber: *los ordenadores, los servicios de telecomunicaciones, la voz artificial, el reconocimiento de voz, el reconocimiento de formas y la robótica*. Esta descripción no es en absoluto exhaustiva, sino que implica una selección realizada en función de aquello que es realmente aplicable en la actualidad para las personas con discapacidad, lo cual permite que este arduo tema se haga mucho más digerible para los profesionales de la educación y de la rehabilitación.

La temática tratada en la obra en su conjunto incluye la aplicación de las nuevas tecnologías a muy diferentes tipos de necesidades especiales derivadas de las discapacidades mencionadas anteriormente. De este modo, se hace particular referencia a las **necesidades especiales relacionadas con la comunicación** —tema central de las bibliografías que aquí se comentan—, pero también se tratan con detalle otros tipos de necesidades, tales como **la educación** (tanto en general como en particular, en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura); **la rehabilitación** (por ejemplo, la rehabilitación del habla en los no oyentes por medio de sistemas de reconocimiento de voz, etc.); **el control del entorno** (por ejemplo, la realización de tareas

domésticas por medio de la robótica, el desplazamiento en personas invidentes por medio de sistemas de reconocimiento de formas, etc.), y **la adaptación de puestos de trabajo** (automatización de tareas, etc.). Este tipo de necesidades pueden referirse tanto a los *niños en edad escolar* como, también, a los *adultos* y a los *ancianos*.

El tema se trata brevemente primero, en relación a los logros alcanzados fuera de nuestras fronteras. Esta exposición no es exhaustiva, sino que sirve para que el lector se haga una idea global de las posibilidades existentes y del estado de la cuestión a nivel internacional. El resto de la obra, casi dos terceras partes, se dedica a explicar con detalle la situación y las perspectivas de futuro en España. Los diferentes aspectos tratados han sido escritos por diferentes personas con experiencia directa en el tema, e incluyen cuestiones tales como la síntesis de voz en español, el desarrollo de comunicadores y emuladores de teclado, la robótica, la telemática aplicada a las deficiencias sensoriales (ceguera, sordera, sordo-ceguera) y la tiflotecnología (ayudas técnicas aplicadas a la deficiencia visual). Tanto a lo largo de los diversos capítulos dedicados a la situación en España, como específicamente en los anexos finales, se aporta alguna información sobre centros, instituciones, asociaciones y proyectos de investigación relacionados con el tema, así como definiciones de términos técnicos y bibliografía.

AAC Augmentative and Alternative Communication es la revista oficial de la Sociedad Internacional para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC). Desde 1985, han venido apareciendo cuatro números anuales con artículos originales sobre la aplicación de Sistemas Aumentativos de Comunicación en personas con necesidades especiales, en particular en personas con problemas graves de lenguaje y/o habla debidos a una discapacidad motora.

Esta revista tiene un carácter interdisciplinario. En ella aparecen trabajos relacionados con el desarrollo de sistemas y tecnología, así como, primordialmente, trabajos relacionados con la evaluación, el tratamiento, la habilitación y la educación de personas que necesitan usar estas técnicas. Los artículos que aparecen pueden ser de carácter teórico, artículos de investigación o estudios clínicos y educacionales de casos prácticos.

Sin duda alguna, la persona que pretenda estar al día sobre este tema deberá dotarse de la posibilidad de consultar asiduamente esta revista, pues en este ámbito constantemente en evolución es imprescindible disponer de información más actualizada que la que cualquier libro pueda ofrecer. Aunque se imprime en Canadá, se trata de una revista internacional, cuyo comité editorial se compone de miembros de muchos países, España incluida. Sin embargo, se publica íntegramente *en inglés*.

Desgraciadamente, no disponemos en la actualidad de ninguna revista en castellano específica sobre este tema, pues la revista *Alternativas para la Comunicación (Boletín de la UCA, ATAM-FUNDESCO)*, que se ocupaba monográficamente del mismo, dejó de publicarse en su número 7, aparecido en el año 1989. Los siete números publicados nos han dejado un conjunto de pequeños trabajos de reflexión y práctica aplicada que reflejan el inicio de la Comunicación Aumentativa en España.

Actualmente, podemos encontrar algunos trabajos sobre Comunicación Aumentativa en castellano en las revistas *Comunicación, Lenguaje y Educación*, publicada en Madrid por Pablo del Río, y, sobre todo, en la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, órgano oficial de la AELFA, publicada en Barcelona por MASSON. En estas revistas podemos encontrar interesantes trabajos sobre tratamiento y enseñanza de comunicación y lenguaje en diferentes poblaciones y ámbitos que pueden ser útiles para los profesionales que se dedican a la educación de alumnos con diferentes problemas de comunicación. Más en particular, podrán encontrarse también algunos trabajos sobre la habilitación de lenguaje oral en personas con discapacidad motora.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Bibliografías
comentadas
Educación especial, hoy



Ministerio de Educación y Ciencia

Bibliografías comentadas

Educación Especial, hoy

Climent Giné i Giné

Una de las características más evidentes de todo lo referente al desarrollo del conocimiento humano es su destacado ritmo de crecimiento y cambio. De esta característica no se ve exenta la temática de las necesidades educativas especiales, como queda de manifiesto con un simple vistazo al número de publicaciones periódicas dedicadas a estos temas que hemos recogido en esta guía.

Frente a tal cantidad de información, los intentos de ordenar y seleccionar las posibles lecturas necesarias para alcanzar un nivel razonable de “actualización” deben ser siempre bienvenidas, y es ése en último término el objetivo que ha animado y persigue la preparación y publicación de estas bibliografías.

Ciertamente ninguna selección puede clasificarse de “objetiva”, “imparcial” y menos de exhaustiva. Todas ellas son devotas de la perspectiva, del rigor y de los conocimientos de quienes las realizan y todas ellas están igualmente sometidas a un ritmo de “desfase permanente” al que nadie puede escapar. En este sentido, por tanto, su principal aval no es otro que la profesionalidad reconocida de quienes firman cada uno de los trabajos.

Hemos tratado de huir de un formato igual para todas las bibliografías, dejando más bien a cada una de las personas que están realizando este trabajo que los organicen y expresen su propio estilo, con las sugerencias, no obstante, de que no se limiten a una mera “cita” de los trabajos y que en lo posible se sugiera un orden de lectura (de lo general a lo específico, de lo más clásico a lo más actual...) acorde con la temática a revisión.

“Educación Especial, hoy”

En los últimos años, la Educación Especial ha experimentado cambios importantes tanto en el campo de los presupuestos teóricos como en el de la práctica profesional.

Por ello, hemos creído oportuno comenzar esta colección de bibliografías comentadas con una que nos ofreciera una panorámica general que mostrase la situación actual en este ámbito.

Comentarista: Climent Giné i Giné.

El autor es licenciado en Psicología por la Universidad Central de Barcelona y profesor especializado en Pedagogía Terapéutica.

Desde 1973 hasta 1980 fue director y psicólogo del C. E. E. “Sants Innocents” de Barcelona.

Jefe de la Sección Técnico-Pedagógica en el Servicio de Educación Especial del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña desde 1981 hasta 1987.

En la actualidad, y desde 1988, es subdirector general de Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Criterios de selección:

Los libros seleccionados son fruto, en su mayoría, de experiencias llevadas a cabo en centros educativos. Se ha optado más por su capacidad “orientadora” para la práctica educativa de los profesores que por el interés académico o “universitario” en profundizar en el estudio de un tema.

Por otra parte, se han seleccionado títulos que se ocupan fundamentalmente de las necesidades educativas asociadas a los alumnos con retraso mental, y, por tanto, no se abordan las necesidades educativas derivadas de otros problemas específicos (comunicación, desarrollo motor, etc...). De todas maneras, dado el interés recientemente suscitado por el tema, se incluye un libro sobre los alumnos superdotados.

Preferentemente, son libros que remiten a cuestiones más vinculadas a la prevención y planificación de la respuesta educativa (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, adaptaciones curriculares) que a la rehabilitación-recuperación de problemas de los alumnos.

Otros criterios tenidos en cuenta para la selección de estos libros han sido, de un lado, el haber sido publicados en fechas recientes (la mayoría de ellos en los últimos cinco años) y, de otro, su sencillez y agilidad de lectura, por lo que sería bueno que estuvieran en las bibliotecas de todos los centros.

CUNNINGHAM, C., y DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: M. E. C. / Siglo XXI de España Editores, S. A.

Tan cierta e indiscutible, hoy en día, es la necesidad de trabajar, desde ámbitos distintos, con los padres de los alumnos con necesidades especiales, como difícil resulta encontrar un texto que pueda ser utilizado con garantía tanto en la práctica profesional como en la formación. El libro que nos ocupa viene a llenar parte de este vacío, y justamente aquí radica la valiosa contribución de Cunningham y Davis.

La intención de los autores es ayudar a desarrollar los marcos conceptuales necesarios relativos a la interacción entre padres y profesionales, y a describir las técnicas más relevantes para orientar el proceso de asesoramiento. Es un libro pensado para todo tipo de profesionales, sean del campo educativo, sanitario o social, que deben establecer, para el cumplimiento de sus propios objetivos, relaciones de colaboración con los padres.

Se reconoce, al principio, que en los últimos años se están produciendo serios cambios en el tipo y en el lugar de la respuesta educativa a los niños y niñas con necesidades especiales; cambios que conllevan una mayor responsabilidad de la familia en el proceso educativo y, por tanto, una mayor necesidad de colaboración entre los padres y los profesionales. Dado que escuchar a los padres es un punto de partida razonable para trabajar con ellos, los autores consideran útil examinar las críticas que los propios padres hacen, a raíz de sus experiencias de trato con profesionales.

Partiendo de la relación que los profesionales establecen con los padres, condicionada por la forma en que aquéllos perciben su propio rol, los autores examinan los modelos, más o menos implícitos, que los profesionales adoptan, y que concretan en tres (el Modelo de Experto, el Modelo de Trasplante y el Modelo de Usuario), a sabiendas de que se trata de una simplificación. Del análisis de los modelos proponen concebir la relación entre los padres y los profesionales como una asociación: "El término asociación implica compartir la experiencia para lograr un propósito común... Una asociación es un acuerdo contractual, y, como tal, cada socio tiene al menos unas expectativas mínimas con respecto al otro."

Los autores constatan la necesidad de los profesionales de disponer de un marco psicológico que les permita comprender cómo se comportan los individuos, cómo cambian, y proponen la Teoría de los Constructos Personales, descrita por Kelly (1955), como marco útil en el trabajo con los padres. Dicha teoría se basa en la premisa de que la característica esencial de las personas es que construyen modelos para prever los acontecimientos a los que se enfrentan en la vida diaria; por tanto, es posible plantearse preguntas como "¿Cómo construye una persona este modelo?", "¿Cómo entienden los

padres a su hijo deficiente?”, etc. La colaboración con los padres exige una comprensión negociada de sus modelos. Entre las ventajas de esta opción señalan que se trata de un marco muy respetuoso, por cuanto se aplica por igual al propio comportamiento del profesional, de los padres o del niño, y que ofrece la posibilidad de ser compartido por diferentes disciplinas en el campo de las necesidades especiales, cosa que debería facilitar la comunicación interdisciplinar.

En los capítulos siguientes los autores tratan, en primer lugar, de proporcionar un marco en el cual se pueda examinar el rol de los padres y sus reacciones ante el hecho de tener un hijo con necesidades especiales; se analizan los principales factores relacionados con el hecho de ser padres que afectan al bienestar y desarrollo del niño, y se examinan los sentimientos y reacciones más frecuentes ante la discapacidad, proponiendo, a partir de la Teoría de los Constructos Personales, una orientación más positiva y funcional a dichos sentimientos. En segundo lugar, se intenta proporcionar un marco del funcionamiento de la familia que sirva de guía a la actuación de los profesionales, ya que los padres no viven aislados y, a la vez, influyen y son influidos cuando interactúan con sus otros hijos, otros miembros de la familia o vecinos. Los autores proponen el uso de un modelo que concibe la familia como un sistema y analizan los factores que actúan dentro del sistema familiar y sobre él: las características de la familia, los efectos sobre los diferentes miembros, las relaciones conyugales, la familia amplia y las redes sociales, y los acontecimientos del ciclo vital.

El papel del profesional —señalan— es trabajar con los padres para ayudarles a identificar y prever las necesidades, los recursos necesarios para hacerles frente y las estrategias para asegurar que estos recursos estén al alcance de la familia.

En uno de los capítulos más interesantes de este libro, Cunningham y Davis ofrecen un marco para comprender el proceso de asesoramiento y describen las técnicas que pueden precisar los profesionales en dicho proceso. Analizan los objetivos generales y las funciones básicas del asesoramiento; a continuación, se consideran las características y técnicas susceptibles de maximizar el éxito: se establecen las posibles fases del proceso de asesoramiento. Con todo, advierten los autores de la conveniencia de que el profesional no debe guiarse por reglas fijas y rígidas, ya que las acciones específicas van a depender de las circunstancias que existan en cada momento y caso; lo cual no impide, al contrario, la necesidad de proporcionar unos principios que guíen la actuación de los profesionales en su intento de ayudar a los padres.

Finaliza el libro con la descripción de las formas habituales de trabajo y de participación de los padres, tanto en situación de entrevista como de pequeño grupo, que sirven para ilustrar los principios y técnicas señaladas en capítulos anteriores. Se abordan muchos de los tópicos que preocupan a los profesionales en el trabajo con las familias de alumnos con necesidades educativas especiales, como la organización de grupos de padres, los métodos de apoyo individual, los

programas educativos de asistencia a domicilio y de ayuda voluntaria y los vínculos entre la familia y la escuela.

Constituye, en mi criterio, un acierto el hecho de que cada uno de los capítulos esté acompañado de un ejercicio práctico que exige del lector una respuesta personal acerca del contenido y objetivo del mismo.

Se trata, en síntesis, de un texto de lectura recomendada para todo profesional preocupado por un trabajo más humano, respetuoso y eficaz con los padres de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

BRENNAN, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: M. E. C./ Siglo XXI de España Editores S. A.

Wilfred K. Brennan ofrece un magnífico texto con la voluntad de orientar y guiar la toma de decisiones en algo tan importante como el diseño del currículo para los alumnos con necesidades especiales; es decir, la planificación de las experiencias y oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de estos alumnos. El libro está pensado para todos los que de una u otra forma toman parte en el proceso educativo (profesores de apoyo, psicólogos, pedagogos, padres) y, particularmente, para los profesores tutores.

A lo largo de los distintos capítulos, el autor aborda las cuestiones más trascendentes en el tema que nos ocupa, ofreciendo su punto de vista y su criterio, formado a través de su larga experiencia, estudio y reflexión en los diversos puestos que desempeñó, sea en la escuela, sea en la Administración.

Se ocupa, en primer lugar, de presentar su propia visión del currículo en la educación de los alumnos. Deja claro el concepto amplio de currículo que maneja, no restringido a la acumulación de conocimientos por parte de los alumnos, sino que “abarca todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela”, incluyendo tanto los aspectos propiamente formales, como aquellos otros menos formales y aparentemente menos estructurados, como las relaciones personales y afectivas, de enorme importancia en la formación de las actitudes y valores; asimismo, examina las variables que influyen en el currículo y el contexto en el que éste se desarrolla.

En segundo lugar, el autor analiza el concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones para el currículo. Parte de la definición que de necesidades educativas especiales se hace en el Informe Warnock (1978): existe una necesidad educativa especial cuando alguna de las características personales del alumno afecta a su aprendizaje hasta tal punto que son necesarios medios específicos de acceso al currículum y/o condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas. A partir de la definición procede a la revisión del concepto de educación especial, hasta ahora referido a la educación de un tipo de personas. En cuanto a las implicaciones de las necesidades especiales para el currículo, queda claro que los objetivos especiales deben ser compatibles con los objetivos de la educación; es decir, debe siempre garantizarse la existencia de un currículo básico común, donde las necesidades particulares de algunos alumnos remitan tan sólo al incremento del tiempo de aprendizaje, a la adaptación de los elementos del currículo y/o a la contribución de medios personales y materiales complementarios. Asimismo, señala que esta manera de entender la educación especial plantea algunas exigencias suplementarias a los profesores, entre

las que menciona el cambio de actitudes y la formación, especialmente en el uso de nuevas tecnologías.

En los capítulos siguientes se ofrecen algunas consideraciones acerca del diseño del currículo para alumnos con necesidades especiales y se enfatizan los aspectos más característicos. El autor parte de unas premisas de considerable importancia: hay alumnos con necesidades especiales que no requieren un currículo especial; hay, sin embargo, otros para los cuales es esencial participar en el currículo principal. Más aún, afirma que “una minoría de alumnos pueden ser incapaces de participar en el currículo principal, pero esto no significa necesariamente que no puedan beneficiarse del currículo planificado u oculto mediante la interacción con otros alumnos”. A partir de estos principios, examina los distintos modelos utilizados para el diseño del currículo general, y pasa revista a las implicaciones frecuentes. Entre los aspectos más característicos del currículo para alumnos con necesidades especiales, el autor llama la atención sobre la importancia, por un lado, de la claridad y la organización de la estructura del currículo y en el establecimiento de los objetivos, y, por otro, de los contenidos y experiencias de aprendizaje; presenta, también, algunos criterios que deben reunir los métodos de enseñanza y la evaluación.

Dentro de la lógica de actuación propuesta por Brennan, no puede extrañar que se trate de los recursos justo después de ocuparse del currículo; en efecto, los recursos, personales y materiales, deben establecerse en función del currículo, el cual ha de satisfacer las necesidades educativas, por particulares que sean, de los alumnos. Se examina el papel de los profesores en el currículo, el papel del director y del personal de apoyo y el énfasis en la escuela como recurso básico del currículo y en los recursos que puede aportar la comunidad; se subraya la necesidad de un correcto acondicionamiento y equipamiento de la escuela para hacer frente en mejores condiciones a las exigencias del currículo, sobre todo cuando se trata de responder a las características más particulares de los alumnos.

Por último, el autor aborda el desarrollo y la aplicación del currículo, considerándolos aspectos diferentes de un proceso unitario. Fundamentalmente se centra en cómo conciliar las necesidades individuales del alumno con las comunes: analiza, en consecuencia, la importancia del currículo básico común y la necesidad de la enseñanza individualizada, precisando alguno de sus principios y técnicas más eficaces. Defiende, asimismo, la conveniencia de ampliar el currículo de los alumnos con necesidades especiales, durante un tiempo prudente, más allá de la enseñanza obligatoria, reduciendo así la presión que el factor tiempo ejerce sobre los profesores en el desarrollo del currículo.

Se añaden, al final, unas breves referencias sobre lecturas complementarias y diversos apéndices que incluyen recursos y materiales didácticos relativos a la respuesta educativa ante las distintas necesidades especiales, al uso de las nuevas tecnologías y a la educación permanente.

BROWN, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Editorial Milán.

Bajo el título de “Criterios de funcionalidad” se presenta una selección de artículos recientes del profesor Low Brown en los que se nos muestran sus aportaciones fundamentales relativas a la integración de las personas con grave retraso en el desarrollo. Conviene tener presente que dicha selección ha sido llevada a cabo por Boada, R., y Sala, C., ambas profesoras de la E. U. de Formación del Profesorado de la U. A. B. y profundas conocedoras de los temas relacionados con la educación especial.

El autor, que ha compartido la docencia en distintas Universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia con el trabajo directo con profesores e instituciones del campo de la educación especial, ha podido comprobar en su trabajo que los centros especiales colocan a los alumnos en situaciones artificiales y restrictivas de aprendizaje, limitando así considerablemente su desarrollo personal y social.

Propone, en cambio, como alternativa el criterio de funcionalidad. Dicho criterio se traduce en un conjunto de principios que han de fundamentar toda la práctica educativa con los alumnos con necesidades especiales: la adecuación del currículum a la edad cronológica, la utilización de los entornos naturales en las situaciones de aprendizaje, la importancia de la interacción con los compañeros y adultos, la significabilidad de los aprendizajes que se proponen, la necesidad de que los aprendizajes faciliten la transición al mundo laboral, etc. Es justamente el énfasis que pone en la integración en el mundo laboral normal uno de los atractivos más importantes del presente texto.

A través de los distintos artículos, el autor aborda problemas y situaciones, y se plantea algunos interrogantes, que sin duda nos han de resultar muy próximos, cuyo análisis sirve para mostrar las diversas estrategias de actuación, a partir de los principios señalados, que permiten enfrentarse con mayores garantías de éxito a dichos problemas.

Sin duda se trata de un valioso y necesario libro, al menos por las siguientes razones. En primer lugar, constituye una manera fácil de introducirnos al pensamiento y a la obra de este autor, de gran tradición en la integración escolar y social de las personas con algún tipo de minusvalía, y hasta ahora sólo accesible en lengua inglesa.

En segundo lugar, porque está escrito desde la experiencia vivida por el autor, a partir de la relación directa con los profesores, los alumnos, las familias y diversas instituciones —educativas, sociales y empresariales— en el desarrollo de su trabajo.

En tercer lugar, porque es tremendamente sugerente merced a la creatividad que refleja en el análisis de las situaciones que aborda y en las alternativas que propone, mostrando así diversas posibilidades que enriquecerán nuestras perspectivas de trabajo, siempre en la búsqueda del entorno menos restrictivo.

Finalmente, porque resulta, sin duda, provocador; los principios que evoca, los planteamientos que hace y las soluciones que propone extrañarán por su clarividencia, valentía y radicalidad.

WALFACE, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Editorial Aprendizaje-Visor.

El presente libro constituye una llamada de atención hacia la necesidad de dar una respuesta educativa a los alumnos mejor dotados, a los que la escuela ha prestado menor atención.

Debe saludarse la aparición de este libro, dada la carencia de textos autorizados sobre el tema que nos ocupa, que, por otra parte, cada vez preocupa más a la sociedad y a los profesionales de la educación.

Uno de los problemas más complejos lo constituye, precisamente, la identificación de los alumnos mejor dotados; la autora aborda desde el principio esta cuestión y nos muestra, a partir de su experiencia, aquellos rasgos más característicos de estos alumnos, que pueden servir como guía de observación para los maestros; asimismo, destaca la importancia de que sean detectados lo más tempranamente posible. La ejemplificación de algunos casos concretos de alumnos bien dotados suministra material de información y reflexión con respecto a las necesidades y vivencias de estos alumnos.

La actitud y características de los padres y del entorno familiar que rodea al alumno, así como su información y formación en aspectos concretos de la evolución de sus hijos, son consideradas piezas claves a la hora de proporcionarles oportunidades y medios para que, como cualquier otro alumno, consigan los fines de la educación. En este sentido, abogan por la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y por la estrecha relación familia-escuela, ofreciendo un conjunto de indicadores a tener en cuenta, relativos a la evolución psicológica del niño, que, formulados a través de preguntas, constituyen un punto de reflexión para los padres y son de gran utilidad para que los profesionales profundicen en el conocimiento del alumno.

La formación y cualidades del maestro se valoran como aspectos de vital importancia, haciendo especial hincapié en que éste sea lo suficientemente flexible y creativo como para estimular en todos y cada uno de sus alumnos actitudes y habilidades de exploración, de resolución de problemas y de discusión de ideas, utilizando técnicas tanto en el trabajo individual como colectivo.

En cuanto a la toma de decisiones en relación al currículo y a las actividades curriculares que se deben proponer, destaca la necesidad, no tanto de que exista un currículo paralelo, sino de que existan programas de ampliación del mismo, en el que se contemplen actividades de aprendizaje de distinto ritmo y profundidad.

Como sugerencia y orientación a las actividades curriculares que se pueden proponer, recoge y cita la experiencia de trabajo cooperativo desarrollado en el condado de Essex por un grupo de maestros dirigida al diseño de proyectos de programas de estudio para niños bien dotados en los niveles de enseñanza preescolar, primaria y secundaria, describiendo aspectos a tener en cuenta para planificar y poner en práctica dichos proyectos. Todos los proyectos que se relacionan están basados en una metodología activa que propicia el desarrollo de aptitudes para la exploración científica, la capacidad de relacionar diferentes materias y la aplicación creativa del conocimiento. En la preparación de estos proyectos destaca la necesidad de trabajo cooperativo y participativo de los maestros, así como el fomento de actitudes de trabajo cooperativo en cuanto a los alumnos, sin descartar acciones de trabajo individual. También se sugieren una serie de recursos metodológicos y organizativos de gran interés para cualquier profesional que trabaja con estos y otros alumnos.

Al final del libro, y en diferentes apéndices, se citan experiencias concretas de trabajo basadas en proyectos educativos dirigidos a satisfacer las necesidades de los alumnos mejor dotados.

En conclusión, se trata de un libro interesante y útil que proporciona información clara sobre la realidad de los alumnos bien dotados y sobre la forma de darles una respuesta educativa adecuada a sus necesidades en el contexto de la escuela. Sirve a su vez como herramienta de trabajo para desarrollar y poner en práctica programas de trabajo innovadores y beneficiosos para todos los alumnos.

RUIZ, R (1988). *Técnicas de Individualización didáctica. Adecuaciones Curriculares Individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Cincel.

Se trata, sin duda, de un texto que va a resultar de gran utilidad a todos los profesionales que en uno u otro momento deben intervenir en el complejo proceso de adaptar la respuesta educativa a las distintas necesidades de los alumnos: en primer lugar, a los profesores tutores, sea en centros ordinarios como en centros de educación especial, a los profesores de apoyo y a los profesionales de los Equipos Psicopedagógicos.

Se advierten en el libro dos grandes partes. En la primera de ellas se lleva a cabo una revisión histórica de lo que han significado los programas de desarrollo individual dentro y fuera de nuestro país en los últimos años, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Su análisis arranca de las aportaciones del conocido Informe Warnock (1978) relativas a la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a los criterios para la modificación del currículum ordinario. Como prototipo, describe ampliamente los distintos elementos que configuran los llamados I. E. P. (Individual Educational Plan) y su utilidad en el proceso de toma de decisiones que afectan a la respuesta educativa.

En la segunda, el autor nos ofrece una propuesta para la elaboración y desarrollo de Adecuaciones Curriculares Individualizadas (A. C. I.). Robert Ruiz se enfrenta con seriedad, rigor y lucidez a los distintos problemas que dicha elaboración entraña, tanto en el orden conceptual como en el más operativo y práctico, al contemplar sus distintos componentes y los agentes que toman parte en el proceso.

Se trata de una propuesta rigurosa y suficiente que lejos de resultar ni un mero recetario ni un programa ya confeccionado, contempla los aspectos sobre los que es necesario tomar decisiones encaminadas a asegurar la respuesta educativa precisa y de calidad, convirtiéndose en un instrumento sugerente que a buen seguro habrá de estimular el trabajo del profesor y del propio claustro ante el reto de adaptar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos en las distintas etapas escolares. Un aspecto importante a resaltar, es que este trabajo se ubica ya plenamente en la reciente opción de las Administraciones Educativas a favor de un currículo abierto y flexible, que contempla distintos niveles de concreción y que, por tanto, conlleva ya la necesidad de su adaptación a los distintos entornos y posibilidades.

En la propuesta se abordan las cuestiones nucleares en el proceso de elaboración de las A. C. I.: describe los posibles candidatos, analiza los posibles componentes en que deberían estructurarse las

A. C. I., desde la valoración multidisciplinar de las necesidades educativas a la propuesta curricular, precisando las distintas fases en la elaboración. Aceptando, lógicamente, que las A. C. I. pueden presentar características muy diferentes, el autor incluye un conjunto de requisitos que a su juicio deberían reunir todas ellas con el fin de asegurar su funcionalidad y pertinencia.

De gran utilidad pueden resultar al lector, por un lado, el modelo de protocolo en que el autor concreta su propuesta, que puede orientar y guiar la toma de decisiones de los profesionales en la elaboración de las A. C. I., y la bibliografía que acompaña cada capítulo.

Se trata, en síntesis, de un libro sumamente claro y útil, escrito a partir del conocimiento de la escuela y de los alumnos, con ánimo de facilitar la delicada y compleja tarea de adaptar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales.

HEGARTY, S.; HODGSON, A., y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.

El cambio conceptual en el campo de la Educación Especial, la integración escolar entendida como “educación” de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco ordinario, la necesaria modificación del currículo escolar... son aspectos fundamentales que el presente libro desarrolla.

Se trata de una obra en la que se reflejan, de alguna manera, las conclusiones de un proyecto de trabajo que sobre la integración escolar se realizó en el Reino Unido, y que como objetivos generales tenía el examinar diferentes estrategias docentes, modificar el currículo en las escuelas ordinarias y elaborar un informe en el que se detallasen los aspectos prácticos y teóricos de lo que los autores llaman “la ampliación del papel del profesor”.

La obra aporta ideas muy concretas en aspectos tan trascendentes para la integración escolar como la organización escolar, la modificación del currículo, la dotación de los recursos humanos necesarios y la misma actividad de enseñar en el aula.

Respecto a la organización escolar se hace hincapié en la agrupación de los alumnos, atendiendo a las diferentes áreas del currículo, pensando que el diseño de determinados grupos favorecen ambientes educativos propicios para los alumnos con necesidades educativas especiales. Se garantiza asimismo el trabajo individual y el trabajo de las técnicas instrumentales básicas dentro de la concepción de un currículo equilibrado.

Los autores plantean diferentes modelos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales que van desde la escuela ordinaria hasta modelos más restrictivos como pueden ser los centros de educación especial. En el libro se señala algo tan fundamental como la necesidad de desarrollar más los nexos de unión entre las escuelas ordinarias y las escuelas especiales.

En cuanto a la modificación del currículo, se plantea que debe considerarse conjuntamente con la organización, ya que ésta, determina si es posible o no ofrecer un currículo modificado. Las adaptaciones curriculares deben llevar consigo, pues, adaptaciones organizativas.

Los recursos humanos deben estar concebidos dentro de un proyecto de trabajo, en el sentido de que no es la “cantidad”, sino “la implicación en el proyecto” lo que va a definir su rentabilidad. Los autores describen las funciones del profesor de apoyo, que concretan en las siguientes: enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales, coordinación con profesores, impartición de

algunas enseñanzas generales, formación a los demás profesores, enlace con entidades externas al centro y difusión de toda la información posible sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por una parte, el libro indica las implicaciones que tiene dentro del aula la presencia de un segundo adulto como es el profesor de apoyo y, por otra parte, hace mención a la figura del auxiliar-alumno como uno de los recursos humanos con los que podemos contar.

Otro aspecto de importancia es el del perfeccionamiento del profesorado basado en la propia escuela, para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se plantea que la formación debe ser realizada en el mismo centro educativo y se proponen modelos metodológicos.

El planteamiento de los autores respecto a la organización de la clase es el de dar extrema importancia a la organización física de los medios, al mobiliario, a cómo se sientan los alumnos y cómo se agrupan, a la acústica de la clase, a su iluminación... Y añaden: "El espacio docente sea dispuesto de forma que no sólo promueva el aprendizaje, sino que facilite la movilidad independiente y la socialización apropiada."

Uno de los aspectos que ponen de relieve los autores es la necesidad de una mayor interacción entre el profesor y el alumno, alertando de que las menores expectativas de desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales no constituya un freno o una limitación a dicha interacción.

En cuanto a la evaluación de los alumnos integrados en centros ordinarios, se insiste en la necesidad de que sea abordada a través de la observación sistemática referida al progreso particular de cada alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el libro aparecen unas orientaciones, muy útiles, para la práctica en clase con alumnos con necesidades educativas especiales integrados, agrupadas según el tipo de necesidad que presenten.

Es sin duda alguna, la obra que comentamos, una herramienta de trabajo que ayudará a plantearnos las implicaciones para la escuela que se deriven de la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, al tiempo que ofrece algunas alternativas y estrategias.

DONLON, E. T., y FULTON-BURTON, L. (1989). *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico*. Madrid: M. E. C./SIGLO XXI.

La oportunidad del libro que comentamos se basa en dos aspectos que consideramos fundamentales:

Por una parte, la obra en cuestión, aporta alternativas a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales más graves, los cuales hasta hace poco recibían exclusivamente un tratamiento de “asistencia”.

Por otra, la “profesionalización”, hasta ahora un tanto cuestionada, de la labor educativa que se desarrolla con este tipo de alumnos, que además de los requisitos de todo maestro, exige una alta especialización en técnicas como la observación sistemática, la modificación de conducta, elaboración de programas educativos adecuados...

Los autores plantean, en primer lugar, la necesidad de una valoración inicial para acercarse a un primer conocimiento de los alumnos; dicha valoración conviene llevarla a cabo lo antes posible.

Se presentan estrategias y modelos de observación sistemática, de gran utilidad para el profesorado a cargo de estos alumnos, sobre aspectos tales como comunicación, adaptación, interacción personal, aprendizaje... Mediante la observación se podrá elaborar una evaluación inicial que permita establecer las “metas educativas” de los alumnos con necesidades educativas especiales más graves. Afirman los autores la necesidad de que el profesor sea un especialista en observación sistemática.

Sin obviar el trabajo institucional a desarrollar con los alumnos deficientes severos y profundos — que les permite relacionarse con el entorno, con el medio social... — y que, por cierto, debe ser una práctica habitual dentro de las actividades de cualquier escuela, los autores se refieren al hecho de que al trabajar con alumnos deficientes severos y profundos, se cierran vías normales de educación típicas, en el sentido de que se hace necesaria la elaboración de otros modelos de enseñanza, si no distintos, sí adecuados a la respuesta que hay que dar a las necesidades educativas especiales más graves.

Una cuestión planteada por los autores se refiere a quién corresponde la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos. Afirman que a todos aquellos profesionales que están con dichos alumnos. Otro tema es hablar de quién elabora los programas, quién diseña modelos de evaluación... Así pues, se hace necesaria e imprescindible la coordinación y colaboración entre todos los profesionales que de una manera u otra intervienen con los alumnos deficientes severos y profundos.

Uno de los aspectos más relevantes es que se incluyen en la obra modelos o guías procedimentales para dar respuesta a las necesidades educativas específicas: estimulación táctil, entrenamiento visual y auditivo, movimiento por el espacio...

La necesidad del establecimiento de un equilibrio en el currículo para los alumnos deficientes severos y profundos, es puesta de manifiesto por los autores al hacer hincapié en ciertas áreas del currículo:

- Habilidades para valerse por sí mismo: la respuesta y resolución de problemas cotidianos, uso de los objetos, hábitos de higiene, vestirse...
- La comunicación y lenguaje alternativo, el entrenamiento del habla y del lenguaje oral debe ir acompañado del entrenamiento en modelos alternativos de comunicación.
- La socialización y el uso del tiempo libre: relevancia de los lugares y momentos para el desarrollo de este tipo de actividades (diseñar lugares apropiados, establecer un horario que permita tiempos de esparcimiento...), así como la importancia de realizar su seguimiento de manera sistemática.
- La modificación de conducta para: conseguir un mayor grado de autonomía, evitar conductas desadaptadas, evitar que estos alumnos sean expertos en controlar a padres y adultos...

La última parte del trabajo se refiere a aspectos tan importantes como el de la intervención familiar que obliga al diseño de programas coordinados entre los padres y la escuela, el de la actitud de la Comunidad ante los deficientes severos y profundos, el de las respuestas laborales..., que hacen del libro un instrumento completo y útil.

Señalar, por último, que de la lectura del libro podemos deducir la necesaria especialización de los profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales más graves. Ello supone un reto y una mayor profesionalización, que deben ir acompañados de un mayor reconocimiento social.

VERDUGO ALONSO, 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 casi única presencia de contenidos académicos, tomados generalmente de los programas ordinarios de E. G. B., como ingrediente básico de los programas de intervención educativa dirigidos a los deficientes psíquicos, durante todo su proceso de escolarización y, por tanto, la frecuente ausencia de programas de entrenamiento en hábitos y habilidades que permitan a estos alumnos conseguir una real y eficaz inserción personal, social y profesional, han sido una de las motivaciones fundamentales que han llevado al autor de la presente obra a realizar un trabajo de máxima utilidad en una doble vertiente. Por una parte, el autor realiza una amplia revisión de la literatura existente en cuanto a las diferentes concepciones y enfoques en el campo de la deficiencia mental, incluyendo una relación de los diferentes programas de entrenamiento con los que se cuenta en el momento actual. Posteriormente el autor se centra en lo que constituye su aportación fundamental, presentando un programa alternativo de entrenamiento de habilidades de orientación al trabajo, en habilidades de la vida diaria y en habilidades sociales, del cual, y tras aplicarlo a una muestra de alumnos deficientes psíquicos en edad adolescente, efectúa su validación experimental. El citado programa ha sido elaborado desde la perspectiva de las aportaciones de las técnicas de modificación de conducta, de probada eficacia al ser aplicadas, entre otros, al campo concreto de la deficiencia psíquica severa y profunda.

Los escasos trabajos de investigación realizados en nuestro país en este campo, la falta de sistematicidad y estructuración en los programas de trabajo, la frecuente ausencia de implicación de los padres y otras personas a cargo de los alumnos y la casi nula importancia que se ha venido dando al aprendizaje de habilidades que permitan a los alumnos llevar una vida autónoma, útil y responsable, nos llevan a valorar como muy útil y oportuna la iniciativa y aportación del autor en la presente obra.

Estamos seguros de que este trabajo puede considerarse como alternativa al enfoque y orientación tradicional de los programas de trabajo que se vienen desarrollando en los centros, como punto de partida para diseñar y poner en práctica otros programas e investigaciones en el marco de la escuela y como programa viable que, si bien se centra en la edad adolescente, es susceptible de ser ajustado y desarrollado en edades más tempranas. En efecto, desde una perspectiva de funcionalidad de los aprendizajes y de formación integral de los alumnos, deben contemplarse ya en la llamada escolaridad básica contenidos y objetivos relacionados con la orientación vocacional y con la adquisición de las competencias personales y sociales necesarias para responder satisfactoriamente a los requisitos de una vida adulta.

Por último, nada más reseñar que se agradece la iniciativa del autor al intercalar fragmentos de obras literarias de destacados autores que muestran una gran sensibilidad hacia el tema tanto por parte de los citados como por parte del que los cita.

HEGARTY, S., y POCKLINGTON, K. (1989). *Programas de Integración. Estudios de casos de Integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: M. E. C. / Siglo XXI de España Editores, S. A.

Los autores nos ofrecen en este libro catorce estudios detallados de programas de integración escolar en Gran Bretaña: estos programas son el resultado de un proyecto de investigación llevado a cabo mediante la colaboración directa de las personas que estaban implicadas en el desarrollo de los mismos en las distintas escuelas.

Probablemente aquí radica una de las virtualidades del presente texto. No se pretende ofrecer una brillante descripción de los éxitos de unos determinados programas de integración, sino de describir el desarrollo de las formas de trabajo con sus dificultades, los cambios introducidos, las dudas y las soluciones aportadas; en definitiva, se intenta reflejar cómo “se iba aprendiendo sobre la marcha” en esta difícil tarea de adecuar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria. Ciertamente las situaciones, las dudas y los problemas que la atención a estos alumnos plantea son de similar entidad a lo que sucede en nuestro país, por lo que las reflexiones y estrategias apuntadas han de sernos de gran utilidad.

El esquema general que siguen los autores en la descripción de estos programas es el siguiente: resumen histórico, organización y objetivos, alumnos, personal, ubicación y recursos, currículo — que incluye la preparación para la vida adulta—, control del progreso, integración en el aula, desarrollo social, participación de los padres y, finalmente, un resumen.

Los distintos programas se presentan agrupados en seis partes de acuerdo con las características de los alumnos a los que van destinados; así, en primer lugar, se encuentran los programas para alumnos con dificultades de aprendizaje, que incluyen también las más profundas; en segundo lugar, los programas para alumnos con deficiencias auditivas; en cuarto lugar, los programas para alumnos con deficiencias de visión; en quinto lugar, los programas para alumnos con problemas del habla, y, finalmente, los programas de conexión entre las escuelas especiales y las ordinarias.

Sin duda, representará para el lector una ventaja adicional el hecho de poder acceder directamente al programa o programas que mejor se adecúen a sus intereses sin que necesariamente deba leer los restantes, dado el carácter monográfico e independiente de cada uno de ellos.

Aunque todos los programas revisten un particular interés, ya que abordan la práctica totalidad de las situaciones tradicionales en la educación especial, me parece oportuno llamar la atención sobre dos aspectos que, en los últimos tiempos, han estado presentes en la reflexión de los profesionales y que

son abordados en el libro. Me refiero a la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales en Secundaria y a cómo las escuelas especiales pueden contribuir con su experiencia y profesionales especializados al tránsito y atención de estos alumnos en las escuelas ordinarias.

En síntesis se trata de un texto útil, atractivo y sugerente que refleja los distintos procesos desarrollados en los centros para atender en el marco menos restrictivo posible a las diferentes necesidades de los alumnos; procesos en los que será fácil verse reflejado por la riqueza y variedad de las situaciones descritas.

COLL, C.; MARCHESI, A., y PALACIOS, J. (compiladores) (1990). *Desarrollo psicológico y educación*, I, II y III. Madrid: Alianza Editorial / Psicología.

A lo largo de los tres volúmenes que configuran este trabajo, el lector contará con una buena oportunidad de situarse frente a una excelente revisión del estado de la literatura y directrices para el futuro con respecto a temas tan importantes como son el desarrollo psicológico de la persona, la Psicología de la Educación como disciplina, y su relación con otras áreas de conocimiento, y la perspectiva actual en Educación Especial.

Entre las múltiples aportaciones de esta obra hay que destacar el esfuerzo realizado por los diferentes autores en el tratamiento de los temas, temas que dan una visión abierta, respetuosa y crítica de encontrar la complementariedad entre los mismos, desde perspectivas no reduccionistas.

Así, en el primer volumen de la presente obra, cuyo objetivo fundamental es introducir al lector en la Psicología Evolutiva, partiendo de los dos modelos explicativos fundamentales, se destaca como característica actual de la misma, el pluralismo conceptual que posibilita la superación de posturas reduccionistas y permite encontrar la compatibilidad de los diferentes modelos. Esta característica contribuirá a enriquecer, sin duda, las aportaciones de esta disciplina que cualquier profesional de la educación debe conocer, pues difícilmente un educador puede enfrentarse a la tarea educativa sin conocer previamente las leyes y principios generales que rigen el proceso evolutivo.

En el segundo volumen, y partiendo de la concepción de la Psicología de la Educación como una disciplina que, por tanto, constituye un ámbito de conocimiento con identidad propia, se presenta una relación de las teorías más relevantes y los factores a considerar, a la hora de conocer y profundizar en los procesos que subyacen al aprendizaje escolar así como sus implicaciones inmediatas en la práctica educativa.

Por último, y en el tercer volumen, se hace una revisión en profundidad de las dificultades de aprendizaje transitorias y permanentes que con más frecuencia se presentan en el ámbito escolar, ofreciendo estrategias en cuanto a su intervención y acercando al lector al análisis y conocimiento de los recursos que el sistema educativo ha puesto para responder a las necesidades especiales que presentan los alumnos.

En suma, se trata de una obra que ha surgido tras la iniciativa de tres prestigiosos especialistas en el campo de la Psicología Evolutiva y de la Educación, de coordinar las aportaciones de diferentes

profesores y profesionales de relevancia en estos campos y plasmarlas en esta valiosa compilación que, sin duda, será de gran utilidad y abrirá camino para el análisis y la reflexión a un gran número de lectores que estén relacionados, bien por su profesión actual o futura, bien por sus intereses y motivaciones, con estos temas.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Bibliografías comentadas

Formación del profesorado
y evaluación de la formación



Ministerio de Educación y Ciencia

Bibliografías comentadas

Formación del profesorado
y evaluación de la formación

Comentaristas:

José Miguel Nieto Cano

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Murcia.

Profesor del I. C. E. de la misma Universidad. Trabaja en la División de Evaluación del Profesorado.

Antonio Portela Pruaño

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla.

Becario C. N. R. E. E.

Profesor del I. C. E. de Murcia. Trabaja en la División de Evaluación del Profesorado.

Juan Manuel Escudero Muñoz

Catedrático de Didáctica de la Universidad de Murcia y director del Departamento de Currículo e Investigación Educativa.

En el caso de la evaluación de programas se han seleccionado algunos de los títulos más representativos de los publicados en castellano, aun cuando no todos ellos estén específicamente pensados para la evaluación de programas educativos.

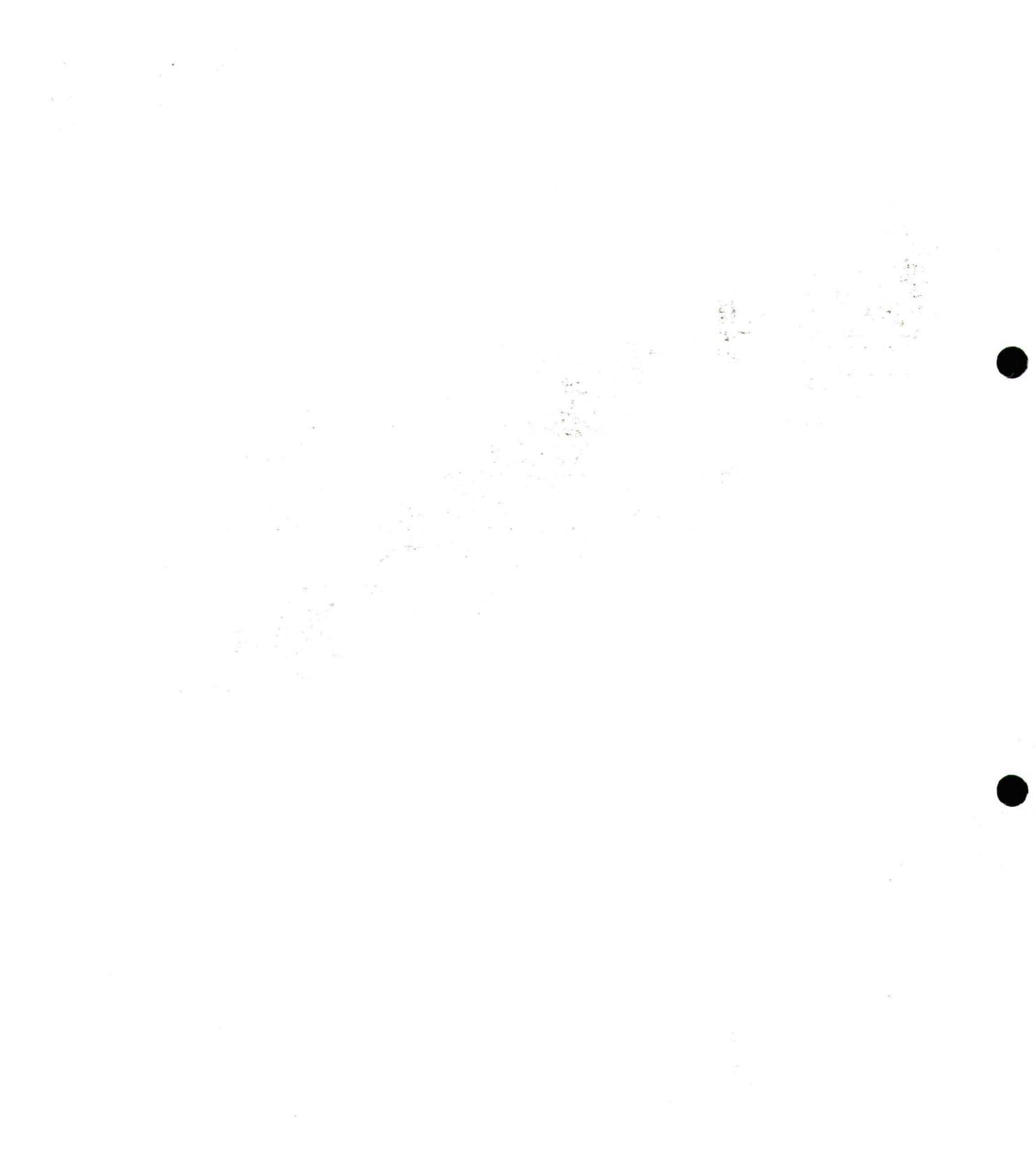
Creemos, no obstante, que su lectura puede resultar sugerente para fundamentar valores y criterios

evaluativos, procesos y diseños de instrumentos, así como para el análisis, interpretación y utilización de la evaluación en la toma de decisiones y mejora de programas educativos.

Hemos seleccionado, a su vez, cinco textos sobre la formación del profesorado. Su lectura puede permitir desde una aproximación introductoria a la formación del profesorado e investigación en este ámbito, hasta la inserción de la misma en contextos y procesos de reforma, así como su consideración bajo perspectivas sociocríticas, dignas de ser especialmente consideradas.

Índice

	<u>Págs</u>
MARCELO GARCÍA, Carlos (1989). <i>Introducción a la formación del profesorado</i> . Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla	5
IMBERNON, F. (1989). <i>La formación del profesorado. El reto de la reforma</i> . Barcelona: Laia	8
VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1988). <i>Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado</i> . Alcoy: Marfil	10
SANCHO, J. M. (1990). <i>Los profesores y el currículo</i> . Barcelona: I. C. E., Universitat de Barcelona/Horsori (Colección Cuadernos de Educación)	12
ROZADA, J. M.; CASCANTE, C., y ARRIETA, J. (1989). <i>Desarrollo curricular y formación del profesorado</i> . Gijón: Cyan	14
ROSSI, P. H., y FREEMAN, H. E. (1989). <i>Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales</i> . México: Trillas	16
STUFFLEBEAM, D. L., y SHINKFIELD, A. J. (1987). <i>Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica</i> . Barcelona: Paidós/M. E. C	19
WEISS, C. H. (1975). <i>Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción</i> . México: Trillas	22
LOZANO GARCÍA, A., y SABIRÓN SIERRA, F. (1988). <i>Evaluación en Educación Compensatoria. Hacia un modelo comprensivo de evaluación</i> . Zaragoza: Editorial Librería Central	24
GELPI, E., y otros (1987). <i>Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional</i> . Madrid: Editorial Largo Caballero	26



MARCELO GARCÍA, Carlos (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

En nuestro país, donde la formación del profesorado ha representado, quizás, uno de los temas de mayor preocupación en los últimos años, han abundado más las aproximaciones teóricas sobre el particular, las propuestas y recomendaciones generales, que lo que habrían de ser, al tiempo, realizaciones concretas y experiencias alternativas de formación debidamente planificadas, desarrolladas y evaluadas. De este modo, siendo notable y valiosa la teorización sobre la formación del profesorado, ha sido mucho menor la investigación empírica sobre modelos, procesos y experiencias concretas de formación y su incidencia o efectos en nuestro propio contexto.

Este libro, sin ser un tratado amplio y sistemático para la investigación sobre formación de profesores, puede ser considerado como una contribución inicial al tema por la revisión panorámica que ofrece de diversas concepciones sobre el profesor y su formación, así como por la amplia revisión de factores y variables que han sido considerados en la investigación sobre el particular. Se trata, probablemente, de una de las revisiones más generales y sistemáticas publicadas en castellano sobre diversas cuestiones relativas a la formación de los profesores y a la investigación sobre la misma.

Consta de siete capítulos en los que el autor va presentando diversas aproximaciones que son de carácter general y conceptual en los tres primeros, y más específicas en el cuarto y quinto, dedicados respectivamente a la formación inicial y permanente. Por su parte, en el capítulo sexto se presentan algunos de los temas de investigación más notables, ilustrados con algunos ejemplos particulares; el último, finalmente, relaciona de forma breve diversas estrategias y actividades de formación del profesorado.

Por su carácter pretendidamente introductorio el libro presenta una síntesis aceptable de las cuestiones más relevantes relacionadas con la teoría, investigación y estrategias de formación del profesorado; pero puede decirse que, por eso mismo, ofrece más una relación de temas, ideas, principios y variables que una articulación bien tramada de modelos teóricos y estrategias de la formación, o de criterios, variables y métodos para la investigación. El lector, en este sentido, puede derivar de su lectura una amplia y relevante información sobre el particular, ciertos criterios y principios considerados por diversos autores, y el señalamiento de buen número de fuentes para una profundización posterior.

Así, en los tres primeros capítulos se aborda una pluralidad de temas que tienen que ver con el carácter del profesor como profesional, con su epistemología o conocimiento práctico, y con la descripción de distintas funciones potenciales del mismo en la investigación (colaborador, agente de

pleno derecho en la construcción de conocimiento pedagógico, usuario de los resultados de la investigación). El autor suscribe el supuesto ampliamente divulgado según el cual la formación de los profesores ha de incardinarse en concepciones más amplias del currículo, la escuela y la enseñanza, y tras referir diversos principios generales para la formación (continuidad entre la formación inicial y la permanente, integración entre teoría y práctica, isomorfismo entre el tipo de formación y el modelo de enseñanza planteado, individualización, indagación y reflexión, etc.), presenta, de modo sumario, diversas contribuciones teóricas sobre la naturaleza, objetivos y procesos formativos, tomando como eje de articulación de las mismas los paradigmas generales de formación descritos en su momento por K. Zeichner: conductual, artesanal, humanista y orientado a la indagación y reflexión crítica.

La formación inicial y permanente son tratadas en los dos capítulos siguientes. Con respecto a la primera, merece ser destacada la revisión que se ofrece sobre cómo diversos autores han tratado de delimitar y justificar los contenidos de la formación inicial de los profesores. Al abordar la segunda, que el autor identifica bajo la expresión de “desarrollo profesional”, se presentan y explican algunos criterios en los que pueden inspirarse las actividades destinadas a “alterar la práctica y las concepciones de los profesores”. Los criterios de interactividad entre los profesores, comprensividad y continuidad de las experiencias formativas, así como los de potencia (relevancia y practicidad), participación, coherencia y actividad, aunque descritos de forma un tanto esquemática, pueden ser útiles para pensar, analizar y promover actividades de formación continuada de los profesores. En este mismo apartado se relacionan diferentes estrategias o modalidades a través de las cuales puede tener lugar el perfeccionamiento de los profesores. La formación centrada en las escuelas, los Centros de Profesores, la realización de cursos, la constitución de seminarios, e incluso la formación a distancia, son algunas de las opciones consideradas y descritas en sus características más sobresalientes.

Estas referencias a diversas estrategias de formación pueden ser ampliadas y matizadas mediante la lectura del último capítulo del libro, que está dedicado, precisamente, a la presentación de un elenco variopinto de actividades formativas. Aquí pueden encontrarse algunas referencias específicas a procedimientos tales como laboratorios de formación, microenseñanza, minicursos, supervisión clínica, aprendizaje entre parejas de profesores (*coaching*), simulación (incidentes críticos, estudio de casos, simulación de roles, ejercicios basados en el ordenador...) y etnografía e investigación en la acción.

Como decíamos, fiel al propósito básicamente introductorio, el libro ofrece al lector una relación sumaria de posibilidades para la formación. El estudio más profundo de cada una a partir de las amplias referencias bibliográficas aportadas, y a su necesaria contextualización y adaptación a las situaciones particulares, son dejadas al juicio profesional y a las decisiones de formadores, centros y profesores que quieren optar por aquellas que puedan resultarles más significativas y viables en sus respectivos proyectos de formación.

El capítulo sexto, como comentábamos anteriormente, está destinado a presentar diversas líneas temáticas de investigación sobre la formación del profesorado. Concretamente, se apuntan algunas referencias de interés sobre la investigación en torno a los formadores, las expectativas y características de profesores en formación, el currículo de la formación inicial de maestros, el ambiente de las aulas en centros de formación, las prácticas de enseñanza y la supervisión de las mismas, el período de iniciación o introducción a la enseñanza de profesores noveles, y el desarrollo profesional o la formación permanente. En cada uno de estos ámbitos el autor ha seleccionado algunos estudios representativos, describe diversas variables consideradas en las correspondientes investigaciones y alude, a título ilustrativo, a algunos resultados más sobresalientes.

En resumidas cuentas, he aquí un libro panorámico sobre la formación de profesores cuya contribución más notable puede cifrarse en el esfuerzo de síntesis realizado por el autor para relacionar algunas de las cuestiones teóricas y estratégicas más sobresalientes que tienen que ver con la formación de los profesores, e introducir en varias de las líneas de investigación existentes en este ámbito. En cualquier introducción quedan, como es razonable, múltiples cuestiones sólo esbozadas, e incluso algunas prácticamente desconsideradas. Algunas cuestiones como las relativas a la construcción social, política, profesional y laboral de la formación del profesorado merecerían haber sido consideradas quizá de modo más explícito; también hubieran sido deseables mayores niveles de articulación de la información presentada, y un análisis valorativo menos tímido con respecto a los pros y los contras que comportan determinados modos de pensar la formación y de llevarla a cabo a través de las opciones metodológicas correspondientes. En cualquier caso, el libro cumple satisfactoriamente el propósito que persigue, el de ofrecer al lector una revisión general de algunas de las cuestiones importantes con respecto a la teoría y la práctica de la formación, así como ciertas pistas para la investigación en esta parcela educativa.

IMBERNON, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

En los últimos años se ha producido en nuestro país una creciente aportación de ideas, perspectivas y experiencias por parte de todos los agentes de la comunidad educativa con respecto al tema de la formación de profesorado que, sin duda, ha contribuido a enriquecer un abierto debate acerca de la profesión docente. Pero, lejos de concluir, éste se ha intensificado en la actualidad al amparo del contexto de reforma educativa en el que nos encontramos.

En tales coordenadas, el libro de Imbernon se suma a los esfuerzos por mostrar y analizar la importancia que tiene la formación inicial y permanente del profesorado de cara a posibilitar que las prácticas y situaciones pedagógicas conlleven una mejora real de las experiencias de aprendizaje y “una verdadera función educadora y sociabilizadora y de transmisión de un patrimonio cultural del cual somos depositarios” (pág. 135).

Como afirma el autor, la formación permanente del profesorado no sólo es necesaria en razón a exigencias que ha venido planteando la evolución de nuestra estructura social, económica y tecnológica o la del propio sistema educativo, sino que, además, es un tema inaplazable e imprescindible cuando lo que se quiere reformar son aspectos fundamentales de éste. En coherencia con ello, se proponen aquí elementos y reflexiones que sirvan para mejorar el diseño, ejecución y evaluación de las estrategias formativas dentro de nuestro sistema educativo.

En la primera parte del libro (capítulos 1 al 4), tras analizar el concepto de formación permanente haciendo una revisión de los diversos términos que hacen alusión a la educación permanente de adultos, se plantea ya una cuestión previa (¿qué tipo de profesor?), que es clave para cualquier propuesta de formación mínimamente clara y coherente. La respuesta a esta pregunta conlleva situarnos en diversos marcos de referencia o paradigmas existentes sobre el profesor, la enseñanza, la escuela o la educación, los cuales determinan una cierta fundamentación teórica y clarificación de base con respecto a los modelos de formación que subyacen a los mismos (técnico-conductual, personalista, artesanal-tradicional, investigación-reflexión).

Se sostiene, a nuestro juicio acertadamente, que para lograr los objetivos y encontrar soluciones a los obstáculos que tiene planteada hoy en día la formación permanente del profesorado es necesario contemplar, en alguna medida, todas estas visiones complementarias de la figura docente e integrarlas en un modelo formativo (competencias genéricas, intuición y sabiduría práctica, madurez psicológica, actitud crítico-constructiva).

Estas cuestiones preparan el terreno para entrar en la segunda parte del texto (capítulos 5 al 8), donde, además de abordar la diversidad profesional de los enseñantes y la relación entre formación permanente y renovación pedagógica, se analizan con más detalle los componentes que, a juicio del

autor, son de capital importancia en la formación del profesorado (el científico, el psicopedagógico, el cultural y el práctico) y que deberían articular la política de perfeccionamiento como un proyecto educativo y político social. No se obvian, sino todo lo contrario, se remarcan y reiteran a lo largo de todo el libro las repercusiones que tienen todos estos aspectos de cara a los máximos responsables en materia educativa; actitud ésta justificada por cuanto estamos tratando de “un factor imprescindible para cualquier sistema educativo organizado que pretenda un alto grado de eficacia” (pág. 135).

La tercera parte (capítulos 9 al 14) nos ofrece una amplia y comprensiva panorámica de lo que es la actualidad de la formación permanente en el Estado español y en diversos países, describiendo las tendencias más recientes en cuanto a sus estructuras organizativas y procedimientos metodológicos. Mención aparte merece la figura del formador como elemento esencial en cualquier modalidad de formación del profesorado, por lo que el autor se detiene a analizar dicha figura, así como los aspectos curriculares y metodológicos de su formación.

Insistiendo en su pretensión de aportar elementos de análisis y de trabajo, el autor recoge al final del libro una relación representativa de textos legislativos (a nivel de Estado y de diversas autonomías), de direcciones de instituciones y de textos bibliográficos seleccionados que siempre resultan de utilidad para profundizar en el tema de la formación del profesorado.

VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

Existen diversas visiones acerca de lo que es o debería ser el profesor y éstas implican respectivamente un determinado modelo sobre su formación. Una estrategia de formación no sólo conlleva formalizar un proceso de aprendizaje deseable; exige, además, fundamentar la dimensión operativa de la propuesta en un marco teórico y en unas evidencias que la justifican y dan sentido, la legitiman y la hacen significativa, la orientan y le otorgan credibilidad. Una de esas visiones es la que se denomina “pensamiento y toma de decisiones de los profesores” y a ella está dedicada por entero este libro. Se reúnen aquí una serie de notables aportaciones, primero, para dar cuenta de aspectos que constituyen buena parte de su dimensión sustantiva o cuerpo de conocimiento (creencias, teorías implícitas, juicios, toma de decisiones, conocimiento práctico); segundo, para mostrarnos algunas concreciones de su dimensión sintáctica o metodológica de investigación y, tercero, para plantear, desde la evidencia acumulada, las implicaciones que dicha visión tiene para el currículum y la formación del profesorado. Aunque esta última parte es la que motiva principalmente que tomemos en consideración la presente obra, no se nos antoja mejor manera de dotar de rigor y coherencia a lo que es un valioso planteamiento de lo que debería ser la formación de los profesores.

En el capítulo XI, inmediatamente anterior a la tercera parte del libro, Morine-Dersheimer (“Qué podemos aprender del pensamiento”) ya nos anticipa y clarifica algunas orientaciones concretas que la investigación sobre el pensamiento de los profesores aporta a un modelo de formación basado en la práctica como fuente de conocimiento profesional y en la indagación como estrategia para adquirir destrezas en procesos analíticos y reflexivos.

“En un momento en el que se están solicitando reformas curriculares para nuestro sistema educativo en las que los profesores cobran un renovado protagonismo” (pág. 15), esta autora se muestra esperanzada en “el potencial que existe a la hora de unir la investigación sobre pensamientos del profesor con otros programas de investigación didáctica y con otras investigaciones académicas sobre pensamiento” (pág. 236) e integrarlas en la formación del profesorado con el propósito de conseguir el desarrollo simultáneo de distintos tipos de destrezas (de planificación, de pensamiento interactivo y toma de decisiones, asociadas con teorías implícitas y creencias) útiles para los futuros profesores.

La tercera parte del libro nos sumerge ya de lleno en lo que es esta perspectiva de la formación del profesorado, comenzando con un trabajo de Ben-Peretz que sitúa la figura del profesor en un contexto de innovación curricular. El éxito de ésta depende, como evidencia la investigación, de la implicación activa de los profesores como profesionales que adoptan decisiones y de la capacidad de éstos para adaptar el currículum diseñado externamente a sus propias necesidades, a las de los alumnos, la

asignatura y el contexto (escuela, comunidad). Es decir, depende de que los profesores puedan y sean capaces de dar soluciones informadas a los problemas en lugar de aceptar soluciones ofrecidas desde fuera. Se van desgranando las exigencias prácticas que esta afirmación comporta de cara a programas formativos, asumiendo la necesidad de que éstos contemplen una serie de elementos clave que la autora analiza con detalle: conocimiento por parte del profesor de alternativas curriculares, la adquisición de habilidades de análisis curricular, la participación de los profesores en experiencias de desarrollo curricular, la reflexión sobre estudios de implementación curricular y la incorporación de destrezas de cooperación y colaboración para trabajar con colegas.

A continuación, Borko y Shavelson asumen el reto de traducir los hallazgos de la investigación sobre pensamiento y toma de decisiones a recomendaciones para la formación del profesorado. En consonancia con la asunción de que un profesor es un profesional que hace juicios razonables y toma decisiones en un ambiente complejo e incierto, proponen un esquema de toma de decisiones como marco conceptual a partir del cual los profesores pueden organizar sus experiencias dentro de un programa formativo y plantean formas (que no reglas) para integrarlo en las asignaturas básicas y las experiencias de campo de los profesores.

Marcelo García, por su parte, nos presenta un estudio que analiza los procesos de planificación de la enseñanza y de toma de decisiones interactivas (en la práctica de aula) a la luz de las diferencias que se producen en el ejercicio profesional de profesores con y sin experiencia. Los resultados del estudio constituyen una base para elaborar propuestas para la formación y perfeccionamiento de los profesores que están orientadas a la indagación reflexiva, haciendo una mención especial a la importancia de las prácticas de enseñanza para los profesores en formación.

Finalmente, Feiman-Nemser y Buchmann inciden en este último aspecto, describiendo tres casos distintos de profesores en prácticas de enseñanza con la finalidad de ilustrar otras tres deficiencias o lagunas frecuentes a lo largo de ellas. Estas lagunas (la familiaridad de lo que se encuentra en las aulas con la experiencia personal y próxima; la dualidad entre pensamiento y acción; el aprender de la enseñanza como parte del trabajo de enseñar) deben ser superadas si se espera que la experiencia de clase adquirida durante el período formativo sirva efectivamente para comprender y dominar la compleja tarea de aprender a enseñar, ofreciendo algunos consejos para superarlas.

En definitiva, es ésta una obra acertada que sale al paso de una necesidad imperiosa como es la de disponer de marcos teóricos adecuados para formar a los profesores y la de proponer orientaciones concretas para hacer esto posible. Lo único que falta es poner manos a la obra y materializar este conocimiento en programas de formación y perfeccionamiento en coherencia con las exigencias que actualmente impone el ejercicio profesional de la enseñanza.

SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el currículo*. Barcelona: I. C. E., Universitat de Barcelona/Horsori (Colección Cuadernos de Educación).

Numerosos y muy importantes son los tópicos tratados en este libro: investigación educativa, teoría del currículo, innovación educativa, formación y profesionalización del profesorado, evaluación, etc. Esta densidad de contenidos es atribuible al intento de fundamentar y desarrollar una propuesta de formación permanente del profesorado, con implicaciones que van más allá de esta actividad. La autora nos lo resume del modo siguiente: “La evaluación del currículo en los centros de enseñanza puede constituirse en un importante instrumento de análisis y explicación de la práctica de profesores y alumnos, que aumente el volumen de conocimientos sobre casos particulares y ayude a detectar la problemática educativa que se sitúa más allá de la competencia de los centros” (pág. 19).

Con esta propuesta se persigue hacer que la evaluación sea un motor de la mejora de la enseñanza. En efecto, hay una gran distancia entre identificar problemas o deficiencias en la práctica a través de la evaluación y poner remedio a los mismos y superarlos. No obstante, articulada en un ciclo de indagación más amplio con procesos de diagnóstico, planificación y puesta en práctica, la evaluación podrá prestar una contribución insustituible para la mejora de la calidad de la educación.

Todo ello pasando por la capacitación del profesor, pues no cabe pensar en el desarrollo articulado de estos procesos en aras de la mejora educativa prescindiendo de profesores suficientemente cualificados. Más aún, el desarrollo de esos procesos —en particular, la evaluación— irán enriqueciendo la formación del profesor.

Investigación (entendida en sentido amplio), diseño y desarrollo curricular, autoevaluación y desarrollo profesional del profesor se convierten así en actividades inseparables que en la práctica cotidiana no será fácil distinguir; al desempeñar determinadas tareas, el profesor estará investigando, diseñando o desarrollando el currículo, evaluándolo y contribuyendo a su propio desarrollo profesional y quizá también al de sus compañeros. Como puede apreciarse, se trata de una propuesta muy próxima a la investigación acción, sobre todo según es interpretada ésta en algunos sectores de la literatura de ámbito anglosajón.

El lector que se aproxime permanentemente al libro con la expectativa de encontrar directrices y material de simple y directa aplicación quedará defraudado. La propia autora nos advierte desde el comienzo: “Lo que no se encontrará aquí son ‘recetas’, más o menos adaptables, en forma de cuestionarios u otro tipo de instrumentos que puedan ser aplicados con más o menos facilidad y reflexión. Lo que aquí se ofrece es una estructura que permite a los interesados en la evaluación educativa, cuya primera finalidad sea la mejora de la propia acción (...), llevar a cabo un proceso reflexivo riguroso que les facilite una toma de decisiones informada y profesional” (pág. 10). No

obstante, la obra nos ilustra en el último capítulo con el ejemplo de un plan de formación llevado a cabo por un CEP para varios centros, quizá descrito de forma demasiado sumaria.

ROZADA, J. M.; CASCANTE, C., y ARRIETA, J. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan.

Hay que reconocer que, con ser valiosas, propuestas como las contenidas en el libro anteriormente reseñado de la profesora Juana M.^a Sancho, que a fin de cuentas circunscriben la labor de investigación-desarrollo curricular-desarrollo profesional del profesor a su actividad práctica cotidiana, reparan poco y superficialmente en la complejidad de las relaciones que se establecen entre dicha actividad práctica y el contexto sociopolítico en que está inserta.

El currículo no es algo que tenga un desenvolvimiento autónomo en las situaciones prácticas que viven los profesores. Por el contrario, aun entonces, continúa atravesado por intereses sociopolíticos no siempre manifiestos. Como señala W. Carr en el logrado prólogo al libro que ahora comentamos, “este crecimiento en la toma de conciencia del papel ideológico del currículo reta a los teóricos curriculares a crear formas de desarrollo curricular que no superen simplemente los problemas específicos surgidos en el ámbito del currículo institucionalizado de las escuelas, sino que busquen, además, examinar cómo el proceso de institucionalización está a su vez gobernado por un conjunto de valores no educacionales que dificultan y frustran el genuino desarrollo curricular y la reforma educativa” (págs. 24-25).

Con un mayor o menor acierto, los enfoques “críticos” —de los que esta obra podría considerarse un exponente en nuestro país— afrontan ese reto, para salir airoso del cual “incorporan muchas de las ideas clave de los enfoques centrados en la práctica y el proceso (...), pero además incorporan una especial preocupación por la investigación de las estructuras sociales, políticas e ideológicas dentro de las cuales el currículo está enclavado” (pág. 25).

Siquiera a efectos de llevar a término esta reseña, aceptemos la hipótesis argumentada por no pocos autores de que el currículo que el profesor supuestamente diseña y desarrolla y sobre el cual reflexiona está “severamente afectado por restricciones políticas” (pág. 24) de una manera que normalmente pasa inadvertida, hasta el punto de llegar a cristalizar todo un currículo oculto que el profesor no diseña ni desarrolla conscientemente y sobre el cual rara vez reflexiona en profundidad. ¿Podemos considerar entonces que esa labor de diseño, desarrollo y reflexión es plenamente satisfactoria? ¿Podemos considerar igualmente pleno el desarrollo profesional con el que mantiene indisolubles vínculos? ¿No estaremos más bien ante una actividad de diseño-desarrollo-reflexión y, en consecuencia, ante un desarrollo profesional que hasta cierto punto enajenan al profesor de su realidad, tanto más cuando no estamos refiriéndonos a una situación en que instancias externas a la educación determinan unilateral e irremediabilmente lo que ocurre en los centros escolares, sino a una situación en que, colectivamente sobre todo, quienes están involucrados en la educación —incluidos los profesores— tienen mucho que decir y hacer para su transformación?

La lectura de este libro puede ayudarnos en el esfuerzo de formarnos opiniones consistentes que nos permitan responder de forma más atinada a interrogantes de este tipo, que no son en absoluto fruto de la retórica.

La base de este libro son tres textos, cada cual de un autor: “Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico”, a cargo de J. M. Rozada; “Los diseños para la acción y la investigación”, de C. Cascante, y “Elementos de la enseñanza”, cuyo autor es J. Arrieta. En cada uno hace el autor su aportación al conjunto de la obra:

- Su modelo-síntesis (“modelo dialéctico-crítico”), que define el currículo como “praxis” o “práctica consciente” (págs. 70 y 80-81) en la que el profesor “trata de racionalizar hechos para ir transformando su forma de obrar, y que, al mismo tiempo que lo hace, accede progresivamente a niveles superiores de pensamiento educacional y general que se traducen a su vez en nuevas pautas de actuación para la innovación” (pág. 85) (para quienes estén interesados en profundizar en la comprensión de este modelo sugerimos el artículo de J. M. Rozada titulado “Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza”. Revista *Signos*, 1991, vol. 2. n.º 1, págs. 4-15).
- El papel que han de desempeñar los proyectos curriculares como “instrumentos de trabajo, no como normativa oficial” (pág. 93); esto es, como “instrumentos para producir conocimiento en los alumnos, pero también en el propio profesor, sobre cómo se están produciendo los procesos de enseñanza, y así permitirle rectificar continuamente su práctica profesional y modificar el mismo instrumento que utiliza” (pág. 97).
- Como punto quizás no suficientemente argumentado, la elevación de que son objeto las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje a la categoría de “elementos centrales en la labor propia de todo docente al desarrollar un currículo” (pág. 179): dado que “no cabe ninguna duda de que lo que determina la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje son las actividades que profesores y alumnos desarrollan en las instituciones escolares” (pág. 176), “el desarrollo del currículo debe entenderse como la práctica consciente del profesorado en la elaboración de estrategias de enseñanza mediante la toma de decisiones en los elementos que la configuran y sobre los que pueden incidir personal y colectivamente” (págs. 145 y 175-176).

Estamos ante un libro que nos parece oportuno y no oportunista. En estos momentos en que proliferan los textos que, preparados y comercializados al socaire de la reforma, no pasan de ser auxilios para trasladar a la práctica prescripciones casi nunca cuestionadas, es sumamente reconfortante encontrar plasmado de forma sistemática, coherente y aproximada a nuestra realidad un enfoque sustancialmente diferente y menos convencional tanto del currículo como del desarrollo profesional de los profesores, con capacidad de penetrar con sus sensatas críticas en lo que puede ser el auténtico meollo de esa situación: precisamente nuestra actual política de reforma, que tan reiteradamente formula propuestas semejantes a las contenidas en la obra reseñada (unir teoría y práctica, reflexionar e investigar la propia práctica...) sin poder evitar incurrir en contradicciones y paradojas que malogran tan encomiables intenciones, como tampoco llega a asumirlas.

ROSSI, P. H., y FREEMAN, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.

Es éste un manual básico dentro del ámbito de la evaluación de programas. Su versión original en lengua inglesa va ya por la cuarta edición actualizada (1989). Esta que comentamos es una traducción de su segunda edición.

Los autores logran con esta obra ofrecer una panorámica bastante completa de la evaluación de programas. Diversos aspectos considerados esenciales en este ámbito son abordados con el debido rigor.

Lo que denominan “investigación evaluativa” —o, sencillamente, evaluación de programas— es para ellos “la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros” (pág. 14).

Ya que a su desarrollo dedican los autores buena parte de la obra, fijémonos en las tres funciones atribuidas a la evaluación de programas que están reflejadas en esta definición; teniendo en cuenta que el cumplimiento de las mismas no va a depender exclusivamente de la propia actividad de evaluación, si bien la aportación que ésta pueda hacer será indiscutiblemente importante.

Los métodos de investigación social proporcionan unos instrumentos que pueden ser utilizados en la evaluación de programas. Dicho de otro modo, la evaluación de programas consiste básicamente, desde esta perspectiva, en la elección y utilización racional de una serie de instrumentos que son los diversos métodos de investigación social.

Pues bien, en el caso de la primera función —a la cual está dedicado el tercer capítulo del libro—, ponemos los instrumentos disponibles al servicio de la planificación y el diseño de un determinado programa de acción. En este contexto, evaluación de programas equivale esencialmente a detectar y definir los problemas a los que se desea dar respuesta; determinar quiénes son los sujetos afectados de alguna manera y a los que va dirigido el programa; identificar necesidades e introducir los ajustes precisos en los objetivos del programa.

En el caso de la segunda función, la evaluación de programas concentra su atención en la puesta en práctica de los mismos; es decir, aquí utilizamos los métodos de investigación que estimemos pertinentes para obtener información sobre la puesta en práctica de un determinado programa. Tal como lo plantean los autores, se trata sustancialmente de averiguar: 1) en qué medida el programa

tiene realmente acceso a sus supuestos destinatarios; 2) y hasta qué punto se desarrolla de acuerdo con lo previsto en la fase de planificación y diseño. El cuarto capítulo del libro aborda en detalle estos cometidos de la evaluación de programas.

Por último consideran los autores que podemos hacer uso de la evaluación de programas para valorar la utilidad de éstos, lo cual puede entenderse de dos maneras no excluyentes entre sí. Por un lado, es posible valorar la utilidad de un programa determinando si produce los efectos o resultados perseguidos: es lo que se denomina evaluación de su impacto o repercusión. Pero, por otro lado, también es posible hacer esa valoración de su utilidad ponderando beneficios, costes y eficacia (¿Son sus beneficios proporcionados al coste? ¿Hay una proporción razonable entre eficacia y coste?): es lo que se denomina evaluación de la eficiencia del programa. Los capítulos 5, 6 y 7 están dedicados al primero de estos enfoques de la valoración de la utilidad de un programa (los dos últimos, íntegramente dedicados a modelos de diseño de la evaluación), mientras que el capítulo 8 considera el segundo de ellos.

El segundo capítulo nos habla de la conveniencia de acoplar estas tres funciones. Aunque no es absolutamente necesario y no siempre es posible, la evaluación de un determinado programa puede perseguir —y de hecho lo hace a menudo— el cumplimiento de las tres funciones arriba esbozadas. Desde luego, si buscamos que haya un ajuste óptimo entre los procesos de evaluación y los procesos a través de los cuales planificamos, diseñamos y ponemos en práctica un programa, habremos de procurar cumplirlas satisfactoriamente. No podemos olvidar en ningún momento que la evaluación es “una parte integral de un conjunto más amplio de actividades” (pág. 14). Ignorar esta realidad y considerar la evaluación como actividad segregada conlleva poner en grave riesgo no sólo el programa que se desea evaluar, sino también la propia evaluación, que quedará probablemente desvirtuada.

Esta visión comprensiva de la evaluación de programas se abre con un capítulo de carácter introductorio y se cierra con un capítulo dedicado a los múltiples contextos en que están insertos los procesos de evaluación (contexto técnico, social, político...).

La traducción realizada comete una injusticia con un texto tan importante. En no pocos momentos llega a ser disuasoria de la lectura. Merece la pena, no obstante, hacer un esfuerzo y no claudicar.

Hay varios términos en cuya traducción repararemos con más detenimiento por su especial relevancia para la interpretación:

— El término *accountability* es traducido como “contabilidad” y, en menor medida, como “responsabilidad”, cuando realmente designa “el proceso en que tanto a los individuos como a las organizaciones de las que forman parte se les exige dar cuenta de las tareas desempeñadas a unas instancias con poder y autoridad para introducir subsiguientemente las modificaciones

oportunas, recurriendo ya sea a sanciones o a recompensas” [NEAVE, G. (1985). *Accountability in education*. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon].

- El término “monitoreo” es traducción del término *monitoring* (traducido a veces en otros textos como “monitorización”). No es tampoco un vocablo que tenga una directa y fácil traducción a nuestra lengua. Designa los procesos a través de los cuales es supervisado o controlado el desarrollo de una determinada actividad.
- El término *efficiency* es traducido como “eficacia”, cuando es más satisfactorio hacerlo por “eficiencia”. *Effectiveness*, sin embargo, es traducido por “efectividad”, cuando es más adecuado en este contexto traducirlo como “eficacia”.

STUFFLEBEAM, D. L., Y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M. E. C.

Los propios autores señalan al comienzo: “Este libro está concebido para el uso de un amplio grupo de personas interesadas en la valoración, ratificación o perfeccionamiento de la calidad de los programas. Es decir, para aficionados, especialistas en investigación, administradores, profesores, evaluadores y estudiantes. Todos estos grupos pueden utilizar el libro para conocer un amplio panorama de métodos susceptibles de ser utilizados en programas de evaluación” (pág. 13).

Estas palabras nos servirán como pretexto para resaltar algunas características de esta obra de referencia y abundar en ellas.

A la primera vamos a referirnos escuetamente: pese a que no encontremos en el título o en el índice ninguna alusión explícita, la evaluación de programas es el ámbito tratado en la obra.

En segundo lugar, pondremos de relieve que la presentación ordenada de una serie de enfoques de importancia reconocida es, esencialmente, la vía elegida por los autores para que nos adentremos en este campo de estudio.

En el texto cabe diferenciar claramente dos partes: dos capítulos introductorios y ocho capítulos diseñados para exponer de forma detallada otros tantos enfoques de la evaluación de programas.

Si el primer capítulo nos aproxima a aspectos conceptuales fundamentales (definición de la evaluación; elementos característicos; trayectoria histórica; figuras involucradas...), el segundo clasifica y esboza una serie de enfoques entre los que figuran los que posteriormente serán sometidos a consideración con mayor detenimiento. Ambos capítulos constituyen una valiosa ayuda para contextualizar y encuadrar los siguientes.

Éstos no se suceden caprichosamente. Aunque los autores no adoptan un criterio cronológico para presentar los diversos enfoques, logramos formarnos una sólida idea de la evolución que ha sufrido esta parcela del conocimiento. Podemos así apreciar un continuo proceso de enriquecimiento, no libre de fricciones, que ha afectado no sólo a la trayectoria global jalonada por la aparición de distintos enfoques, sino también a la trayectoria seguida por cada enfoque considerado individualmente.

Descritos muy someramente, los enfoques incluidos son los siguientes:

- la “evaluación orientada hacia los objetivos”, que trata de determinar el grado de correspondencia existente entre los objetivos del programa y los resultados;
- el enfoque “científico”, que pone el énfasis en equiparar la evaluación a un proceso de investigación científica que produjera una información lo más objetiva posible;

- el enfoque de “planificación evaluativa”, en el cual ocupa un lugar primordial el diseño de la evaluación, entendido éste como la planificación de la utilización de los recursos puestos a nuestro alcance para investigar, realizada sobre la base de las cuestiones de investigación consideradas como más apropiadas y teniendo como guía unos criterios de utilidad social y política;
- la “evaluación orientada hacia el perfeccionamiento”, donde se define la evaluación como un proceso por el que se identifica, obtiene y proporciona información acerca de un programa, lo cual ha de servir, principalmente, para favorecer la mejora guiando la toma de decisiones y, en segundo término, para exigir responsabilidades o comprender un determinado objeto de estudio de manera más satisfactoria;
- el “método evaluativo centrado en el cliente”, que destaca la importancia de que el evaluador proporcione una ayuda o apoyo a las diversas partes involucradas en la prestación de un determinado servicio o afectadas por ella (manteniendo una interacción continua, intentando dar respuesta a las necesidades percibidas), con el fin último de que puedan ellos mismos contribuir a su evaluación y mejora;
- el enfoque de evaluación por “contraposición”, que consiste básicamente en clarificar todos los aspectos importantes del programa que se desea evaluar a través de un proceso dialéctico en que son presentados argumentos a favor y en contra, para así poder obtener fundamentos sólidos que permitan tomar decisiones racionales;
- la “evaluación iluminativa”, que busca ir ofreciendo, a través de técnicas diversas, una interpretación exhaustiva —aunque flexible— del programa, encuadrándolo en el contexto en que se encuentra inserto;
- la evaluación “orientada al cliente”, que procura determinar sistemáticamente el valor y mérito relativos de determinados programas para poder así emitir juicios razonables que permitan fundamentar una elección entre distintas alternativas.

Para acabar, destacaremos los contenidos, el tratamiento que reciben, la estructura que organiza nuestro recorrido del texto: que todo contribuye a que la lectura pueda resultar plenamente satisfactoria para una audiencia relativamente heterogénea (con mayor o menor exigencia; con mayor o menor especialización; con mayor o menor experiencia).

Éste es un libro capaz tanto de no defraudar al lector ya avezado, como de resultar asequible, aunque al mismo tiempo exigente para cualquiera interesado y mínimamente versado en el campo de la evaluación.

Para comenzar su lectura no es preciso disponer de abundantes conocimientos previos. Sin embargo, a medida que vamos avanzando, el volumen y la densidad de la información llegan a ser tales que requieren cierta atención y esfuerzo. Estamos ante un texto que no se presta fácilmente a ser

recorrido de manera pasiva, superficial, ininterrumpida o lineal. Tarde o temprano se hará necesario reparar en el detalle; volver una y otra vez sobre determinados aspectos; retroceder, saltar de un punto a otro; detener la lectura para reflexionar. Al menos, siempre y cuando nos interese.

Los autores vienen a recomendar que se dosifiquen y organicen esa atención y esfuerzo invertidos en la lectura del libro, y ponen a nuestra disposición algunos recursos útiles para ello: sugerencias alternativas de lectura; objetivos de lectura previos; cuestiones de evaluación. Otros manuales también los incorporan y a menudo acaban siendo ignorados. En este caso, no son en absoluto gratuitos ni anecdóticos.

Es seguro que los frutos compensarán la dedicación.

WEISS, C. H. (1975). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.

Este libro versa sobre la aplicación de los conceptos, métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales a la evaluación de programas en diversos contextos como la educación, el trabajo social o la salud pública. Sin embargo, en lugar de limitarse a ser un texto de metodología al uso, que se disfraza de un título atractivo para satisfacer la demanda de información —como ocurre muy a menudo en un campo de moda—, va más allá y hace hincapié en los problemas e interrogantes que la complejidad de los marcos sociales donde se desarrollan tales programas impone a la actividad evaluadora.

De ahí el énfasis en hablar de programas de acción, en contemplar los procedimientos sistemáticos a la luz de los contextos de actuación en los que se aplican, pues éstos ejercen inevitablemente una determinada influencia en aquéllos. Es por ello que la autora presupone cierta familiaridad de los lectores con algunos aspectos fundamentales de la investigación y concede más importancia al análisis de múltiples cuestiones prácticas que plantea la evaluación de programas, con lo que nos presenta una aguda panorámica acerca de la complejidad de este campo. Es ésta la cualidad más notable de este libro, al que si hay que achacar algo es precisamente el haber tocado muchos temas, no todos con el detalle que hubiera sido necesario.

El término investigación evaluativa alude a un método concreto de evaluación caracterizado por adoptar la forma de una investigación y cuya finalidad es hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar un fenómeno —en este caso, un programa—. Para lograrlo, establece primero criterios claros y específicos que guiarán los juicios sobre el valor, el éxito o la eficacia de un determinado programa; después, reúne sistemáticamente pruebas y testimonios representativos que traduce, por lo común, a expresiones cuantitativas; finalmente, los compara con los criterios preestablecidos y saca las conclusiones pertinentes. El capítulo 1 de introducción clarifica las diferencias y semejanzas entre evaluación y otros tipos de investigación y se encarga de situarnos en las coordenadas teóricas de esta modalidad evaluativa (sus fines, sus utilidades).

Como sostiene la autora, la búsqueda de rigor en la evaluación de programas es, si cabe, más necesaria por dos razones fundamentales. Por un lado, debido al carácter de su objeto de estudio. La evaluación investiga las consecuencias de programas sociales que, por naturaleza, son dinámicos y que, en general, pretenden cambiar y mejorar en mayor o menor grado variables esenciales que afectan a la vida de las personas. En este sentido, los resultados a evaluar son, a menudo, complejos, difíciles de observar y constan de elementos que reaccionan de diversas maneras.

Por otro lado están las condiciones que imponen los contextos en que se desenvuelven estos programas. Se necesitan pruebas para convencer a otras personas (responsables, diseñadores,

ejecutores, clientes...) de la validez de las conclusiones, y es muy posible que las decisiones que serán su consecuencia resulten importantes y caras.

La autora, consciente de las exigencias que este tipo de evaluación plantea a los profesionales que desempeñan el rol de evaluadores, presta una especial atención a los condicionamientos del contexto social de un programa. El evaluador debe poseer destrezas técnicas (los capítulos 3 y 4 abordan las cuestiones más puramente metodológicas: diseños, recopilación de datos, medición), pero, sin duda, el “marco turbulento de los programas de acción” va a demandar de él habilidades de carácter político y social y de relaciones humanas.

Por ello, a lo largo del libro, se proponen pautas sobre la forma en que los evaluadores pueden ir estableciendo condiciones propicias para realizar adecuadamente una investigación rigurosa, aunque se aborda con mayor explicitud en los dos últimos capítulos del libro. El capítulo 5 se centra en el estudio del proceso de ejecución de un programa, su contexto social y las relaciones del evaluador con el personal del mismo, deteniéndose en el tratamiento de los conflictos y fricciones que pueden surgir. Por su parte, el capítulo 6 está dedicado a la utilización de los resultados de evaluación. También se aborda aquí el papel del evaluador y las posibles resistencias que pueden obstaculizar o impedir una adecuada diseminación de los resultados.

Este rasgo, característico de la evaluación de programas, tiene que ver con una determinada utilización de sus resultados y está estrechamente ligado a los objetivos de la evaluación (capítulo 2). La investigación evaluativa, como cualquier otra modalidad de investigación, no sólo es fuente de conocimiento que puede enriquecer el saber disponible en un área concreta. Puesto que se pretende discernir los componentes y estrategias dentro del programa que contribuyen a la obtención de buenos resultados de aquellos que resultan ineficaces o contraproducentes, las conclusiones de la investigación evaluativa pueden influir en la racionalidad en la toma de decisiones acerca de la formulación y desarrollo de programas posteriores.

Las implicaciones que esto tiene son extremadamente delicadas, por lo que la parte final del libro se detiene en analizar la distancia que media entre la evaluación y las recomendaciones para la acción. En última instancia, la evaluación de programas tendrá pleno sentido siempre que nos oriente hacia una mejora progresiva de la política social.

LOZANO GARCÍA, A., y SABIRÓN SIERRA, F. (1988). *Evaluación en Educación Compensatoria. Hacia un modelo comprensivo de evaluación*. Zaragoza: Editorial Librería Central.

Este libro complementa perfectamente otras aportaciones de cobertura general en el ámbito de la evaluación de programas. Primero porque el modelo de evaluación que se propone está acotado en un campo concreto como son los programas de Educación Compensatoria, aunque constituye, al tiempo, una opción extensible a otro tipo de programas y fenómenos educativos. Como afirman los autores, lo que se oferta es “un modelo de evaluación para los programas de innovación institucional y curricular” (pág. X). Segundo, porque plantea un enfoque de evaluación alternativo frente a la dominación de otros modelos de corte cuantitativo, objetivista, externo o gerencial (que son los que más destacan en el contexto norteamericano). El libro es, por tanto, un contrapunto conveniente a otros manuales de evaluación de programas. Su mera existencia es ya de agradecer, teniendo en cuenta que en nuestro país disponemos de una escasísima bibliografía en castellano sobre evaluación de programas.

En la primera parte del libro, los autores se ocupan de delimitar y conceptualizar (teóricamente) el ámbito de trabajo en los programas de Educación Compensatoria, así como el modelo de evaluación que consideran más adecuado en consonancia con el análisis crítico que realizan. Optan entonces por un modelo de evaluación iluminativo o comprensivo que epistemológicamente está fundamentado en un paradigma naturalista, y de forma concisa, pero clarificadora, describen sus rasgos más característicos.

En consecuencia, lo que se defiende aquí es un tipo de evaluación que pone el énfasis en describir, comprender e interpretar la compleja realidad que suponen tanto el programa educativo (su sistema de instrucción) como el ambiente de trabajo en el que se integra (su contexto social, psicológico y material). Para lograrlo se hace evidente la necesidad de un diseño de evaluación que permita dar cuenta de variables mediacionales, que posibilite captar los procesos que ocurren en contextos institucionales reales y diferentes entre sí y que facilite poner al descubierto las percepciones y significados de las distintas unidades de análisis (instituciones y grupos sociales implicados).

La segunda parte presenta la plasmación práctica de las consideraciones formuladas previamente, a modo de guía para la aplicación evaluativa en el área de la educación compensatoria. Previamente los autores establecen las dimensiones y directrices básicas que deberían orientar la recogida e interpretación de los datos.

Se nos describe, pues, una perspectiva evaluativa que intenta captar la riqueza y complejidad de los procesos intercomunicativos que tienen lugar tanto en el seno de cualquier programa educativo como al amparo del propio proceso de evaluación. Estos procesos adquieren pleno sentido en la

triangulación no sólo por lo que respecta específicamente a su dimensión metodológica (dar cuenta de...), sino también y esencialmente en cuanto a la filosofía que subyace a su dimensión social: la evaluación debe propiciar un contexto de comunicación, discusión y clarificación entre aquellos directamente implicados en el proceso que se evalúa (incluido el evaluador).

A la luz de este principio, el papel del evaluador es aquí diferente al que desempeña en otros enfoques evaluativos. Lejos de limitarse a ser un técnico externo que codifica la realidad en relación con un diseño y unos instrumentos sistemáticos y rigurosos, se perfila más bien como un participante más en el análisis de una realidad que requiere de negociación y consenso.

La tercera parte del libro es la que aborda, bajo el epígrafe de “la reflexión”, éstas y otras consideraciones acerca de lo que se conoce como utilización del conocimiento o, en nuestro caso, utilización de los resultados de la evaluación (para quién, para qué) y que con tanta frecuencia queda en el olvido una vez que se finalizan los informes evaluativos. Afortunadamente es un aspecto de toda evaluación al que, cada vez más, se le está dando la importancia que merece.

Este libro constituye, en definitiva, una aportación útil en tanto que sencillo manual técnico para la evaluación de programas que no renuncia, empero, a las importantes implicaciones que tiene el marco conceptual que lo inspira y fundamenta.

GELPI, E., y otros (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Editorial Largo Caballero.

El texto reseñado reúne las ponencias y comunicaciones procedentes de unas jornadas con idéntica denominación.

Como es habitual en este tipo de convocatorias, representantes de diversas instancias presentan sus ideas, proyectos y experiencias. Tenemos aquí la oportunidad de aproximarnos al punto de vista de los organismos responsables de diseñar y desarrollar grandes líneas políticas, a escala internacional o nacional: una empresa pública, una fundación o la universidad.

Sin embargo, todos han sido convocados para acometer una preocupación común: la evaluación y seguimiento de programas en la formación profesional y ocupacional. Esta circunstancia nos brinda, a su vez, la oportunidad de apreciar qué plasmación tiene la evaluación de programas en un área acotada y concreta. Hallaremos, no obstante, desde intervenciones que prestan una atención preferente a la formación profesional dejando al margen la evaluación, hasta —en el otro extremo— algún capítulo dedicado exclusivamente a ésta.

Sugerimos, precisamente, que se inicie la lectura del texto con dicho capítulo, a cargo de la profesora Flor Cabrera, titulado “La investigación evaluativa en la educación”. En él podemos encontrar una oportuna, concisa y sistemática introducción a la evaluación de programas, que incluye una breve contextualización dentro de un marco histórico, social y político (con referencias a nuestro país); una serie de demarcaciones conceptuales y una escueta descripción de las metodologías y técnicas que pueden ser empleadas.

De otra parte, hay un conjunto de capítulos de los que cabe destacar —al menos a efectos del motivo que concita estas reseñas bibliográficas— una característica común a todos ellos: son descripciones más o menos sucintas de experiencias en que se ha estado tratando de poner en práctica alguna modalidad de evaluación de programas en el área de formación profesional u ocupacional. Observaremos notables diferencias entre ellas que nos podrán ayudar a adquirir una perspectiva de las posibilidades que se abren en este terreno y de la diversidad de contextos en que éstas tienen cabida. Así, podemos acercarnos a un proyecto de investigación sobre las modificaciones que han sufrido determinadas cualificaciones profesionales en las empresas; un plan de evaluación de un programa de formación; estudios de detección de necesidades; la evaluación de un curso...

Los restantes capítulos, donde tienen una menor presencia los contenidos relacionados con la evaluación de programas, pueden ayudar en todo caso a que nos formemos una idea del tipo de circunstancias y problemas que llevan a pensar en la conveniencia de recurrir a tal actividad.



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Bibliografías
comentadas
Evaluación psicopedagógica



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

N. I. P. O.: 176-93-166-3

Depósito legal: Z-3.183-93

Realización: EDELVIVES

Bibliografías comentadas

Evaluación psicopedagógica

Comentarista:

Eulalia Bassedas

Eulalia Bassedas i Ballús es licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado desde el año 1979 hasta el año 1989 en el Equipo Psicopedagógico de Sant Boi de Llobregat (Barcelona). Asimismo ha realizado funciones de asesora curricular en las etapas de educación infantil y primaria en planes de formación de diversas instituciones públicas.

Actualmente es profesora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde imparte clases en la Diplomatura de Magisterio al tiempo que colabora con el ICE de esa Universidad en el Programa de Diversidad y Educación Comprensiva.

Introducción:

La evaluación psicopedagógica ha sido considerada una medida previa y fundamento de determinadas decisiones curriculares que conducen a la adopción de medidas específicas de atención a la diversidad, como es el caso de las adaptaciones curriculares individualizadas o los programas de diversificación curricular. La presente bibliografía comentada ha sido elaborada inicialmente por la autora para incluirse en una **Guía Documental para Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica** que está preparando la Dirección General de Renovación Pedagógica. No obstante y dado el interés que este tema puede tener para otros profesionales, se ha considerado su publicación también en este formato. Agradecemos doblemente a la autora la colaboración y la autorización para difundir su trabajo en este nuevo contexto.

C.N.R.E.E.

Criterios de selección

La bibliografía que presentamos está organizada para facilitar la búsqueda de información. Por un lado se ha diferenciado los trabajos generales sobre el tema y por otro se han reunido aquellos que presentan instrumentos de intervención concretos. Cabe señalar que, a veces, algunas obras son al mismo tiempo libros generales sobre un tema e instrumentos muy concretos. De todos modos se ha preferido situar únicamente en un subapartado a cada obra. Los documentos están ordenados por la fecha de publicación.

Los apartados mediante los cuales se organizan los documentos, por un lado, recogen aquellos aspectos más generales sobre la evaluación psicopedagógica y sobre los modelos de intervención que comporta tomar un modelo u otro de evaluación, y por otro, también se ha reservado un espacio a los aspectos relacionados con el conocimiento de las áreas y su relación con la evaluación psicopedagógica de alumnos con necesidades educativas especiales. Se ha optado por considerar únicamente las áreas de lengua (oral y escrita) y de matemáticas, por creer que son las áreas instrumentales más imprescindibles para conseguir éxito en las tareas escolares.

Asimismo, se han recogido pruebas que posiblemente puedan aportar elementos interesantes en la evaluación psicopedagógica. Se ha utilizado el criterio de presentar pruebas que valoren aspectos en todas las áreas del segundo ciclo de la educación infantil y para toda la etapa de primaria. Ante pruebas similares, se ha escogido el trabajo más completo, en el sentido que ofrezca información acerca de más aspectos.

Finalmente, se ha reservado un apartado para reseñar algunos trabajos que tratan sobre la relación entre la observación y la evaluación, presentando algunas pautas de observación concretas que pueden ser útiles en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Índice

Aspectos generales sobre evaluación y modelos de intervención psicopedagógica	Páginas
CAMPION, J. (1987). <i>El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la Educación</i> . Barcelona: Paidós/M. E. C.	5
BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODAN, M.; OLIVAN, M.; PLANAS, M.; ROSSELL, M.; SEGUER, M. y VILELLA, M. (1991). <i>Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico</i> . Barcelona: Paidós.	5
RODRÍGUEZ, J. A. (1992). <i>Criterios de evaluación</i> . Madrid: Alambra-Longman.	6
BAEZ, B. J. (1989): «Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo», en <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 46, 71-78.	7
El conocimiento de las áreas y la evaluación psicopedagógica	
TOUGH, J. (1987). <i>El lenguaje oral en la escuela: Una guía de observación y actuación para el maestro</i> . Madrid: Visor/M. E. C.	9
FERNÁNDEZ, F.; LLOPIS, A. M.; PANLO, C. (1991). <i>Matemáticas básicas; dificultades de aprendizaje y recuperación</i> . Madrid: Aula XXI/Santillana.	9
ROCA, N.; SIMO, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C.; RABASSA, M. (En prensa). <i>Enseñanza y aprendizaje de la escritura de niños y niñas con necesidades educativas especiales</i> . Serie: Monografías de la Revista Comunicación Lenguaje y Educación C. L. & E. Madrid: Aprendizaje.	10
Estrategias e instrumentos de evaluación. Pruebas psicopedagógicas	
EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE TERRASSA. (1989). <i>Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial</i> . Madrid: Aprendizaje/Visor.	11
MEISELS, S. y WISKE, M. (1989). <i>Inventario de Detección Temprana (niños de 4 a 6 años)</i> . Madrid: Aprendizaje/Visor.	12

MEISELS, S. y WISKE, M. (1990). <i>Inventario de Detección Temprana (revisión para niños de 3 años)</i> . Madrid: Aprendizaje/Visor.....	12
MONTESINOS, M.; MUNNE, M. y SARRO, T. (1991). <i>Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual</i> . Barcelona: PPU.	13

Pautas de observación

SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE SANT BOI y de SANT JUST DESVERN (1984). <i>Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación</i> . Madrid: Visor/Aprendizaje.	15
MOLINA, S.; ARRAIZ, A.; BERENQUER, M. J. (1990). <i>Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar</i> : Alcoy. Marfil.	15
HUGUET, T. (1993). <i>Pautas de observación en la Educación Infantil (3 a 4 años)</i> . Barcelona: Aula Material. Suplemento Aula de Innovación 11.	17

Aspectos generales sobre evaluación y modelos de intervención psicopedagógica

CAMPION, J. (1987). *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.

El trabajo con las familias de los alumnos 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 introducimos este libro en la bibliografía, libro que recoge la experiencia de trabajo con padres de una psicóloga de la educación de un distrito londinense.

El libro ofrece una perspectiva general sobre 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 el contexto en el que se da, e introduciendo cambios posibles que repercutan en un funcionamiento distinto del sistema. En este sentido, se dan indicaciones interesantes referentes al tipo de información que es útil obtener, las actitudes que es conveniente adoptar y las estrategias de comunicación que puede ser útil manejar.

El trabajo está ilustrado con explicación de casos prácticos llevados por la autora desde el contexto de un servicio de asesoramiento externo a la escuela.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODÁN, M.; OLIVÁN, M.; PLANAS, M.; ROSSELL, M.; SEGUER, M.; 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 la toma de decisiones en este ámbito tiene 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 lo 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-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/a, alumno/a, familia y psicopedagogo/a.

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 de clase y se dan elementos para su realización y análisis, se hace referencia al trabajo individual con el alumno/a con necesidades educativas especiales y finalmente se trata del momento de devolución de resultados al maestro y del seguimiento.

El interés del trabajo está 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*. Alhambra Madrid: Longman.

La primera parte de este trabajo hace 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. A continuación se realiza, de un modo más detallado, una buena explicación de la evaluación del proceso de enseñanza-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 dar 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 primaria, tanto de contenidos procedimentales, actitudinales, como conceptuales. También se acompaña un ejemplo referido a una unidad didáctica concreta. Asimismo, es interesante resaltar el siguiente hecho: se hace un esfuerzo en indicar los criterios que podrían utilizarse para evaluar el proceso de aprendizaje realizado por alumnos con necesidades educativas especiales respecto de una unidad didáctica realizada de manera conjunta para todos los integrantes de una clase.

Finalmente, se trata también de otros aspectos relacionados con la evaluación al finalizar el ciclo educativo, no olvidando la importancia de la evaluación de los centros educativos. El libro acaba con un vocabulario básico de evaluación.

BAEZ, 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, en la perspectiva que se ha venido en llamar: el «estudio de casos». Se pone 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, y que sea capaz de evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente los resultados.

Se ha seleccionado este artículo ya que fundamenta desde una perspectiva psicoeducativa, la mayoría de los instrumentos y trabajos que hemos seleccionado en este apartado.



El conocimiento de las áreas y la evaluación psicopedagógica

TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor/MEC.

Continuando con la exploración de las dificultades en áreas concretas, presentamos 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 en este apartado hace referencia básicamente al trabajo realizado en las escuelas de educación infantil y lo hemos elegido ya que profundiza en los aspectos de la valoración del uso del lenguaje en los niños. La segunda obra de la autora profundiza en las edades de los alumnos de la 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 hemos 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 en los modos de valorar el uso del lenguaje en el niño. Se explica el modo de cómo llevar a cabo la evaluación y se dan criterios sobre cómo valorar los resultados. Se acompaña 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 se da una visión del lenguaje, no sólo centrada en los aspectos de la fonética, sino que se dan indicaciones sobre algo que se ha venido considerando muy importante, en los diferentes usos o funciones para los que el niño utiliza su lenguaje. Esto nos lleva a considerar igualmente 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.

FERNÁNDEZ, F.; LLOPIS, A.M.; PANLO, C. (1991). *Matemáticas básicas: dificultades de aprendizaje y recuperación*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

La obra que presentamos a continuación está referida únicamente al área de matemáticas, pero está enfocada básicamente en ofrecer elementos que permitan trabajar con alumnos con necesidades educativas. Es por ello que creemos conveniente presentarla en ese apartado, ya que su lectura nos puede permitir profundizar en el conocimiento de la evaluación psicopedagógica de este área.

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 nos 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 este área y se analizan los contenidos fundamentales y los recursos didácticos básicos.

A continuación, y en la segunda parte de la obra se hace un repaso pormenorizado de los principales contenidos matemáticos a lo largo 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 acompañándolo de los demás lenguajes que ya conoce el niño y enlazando los nuevos aprendizajes con la experiencia concreta para llegar más adelante hasta la simbolización de las operaciones. Igualmente, se señala la importancia de tener en cuenta los procesos cognitivos que realiza el alumno para poder llegar a entender la naturaleza de sus dificultades.

Finalmente, las autoras acompañan 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.)

ROCA, N.; SIMO, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C.; RABASSA, M. *Enseñanza y aprendizaje de la escritura de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Serie Monografías de la Revista Comunicación Lenguaje y Educación C.L.& E. (en prensa). Madrid: Aprendizaje.

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 un primer capítulo se hace una reflexión acerca de las diferentes maneras de enfocar el aprendizaje lecto-escritor en alumnos con dificultades de aprendizaje apoyándose en la experiencia de las autoras como maestras o asesoras psicopedagógicas y también en presentación de 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 generadas por patologías diversas: 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 realizado por los alumnos, 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 para las secuencias, se analizan los diferentes bloques de contenido y se proponen actividades.

Estrategias e instrumentos de evaluación. Pruebas psicopedagógicas

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 que presenta 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 5 niveles, desde muy fácil hasta muy difícil) para cada una de las edades, y el nivel de discriminación (5 niveles) en cada una de las edades. Cada prueba está graduada 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 EGB (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 que debe darse, 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 grafía 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 el libro, ofrece también la posibilidad de obtener el cuaderno de respuestas, un cuaderno de material y gráficas de seguimiento del alumno, materiales necesarios para poder utilizar las pruebas.

Estas pruebas tienen la virtud de poder ser utilizadas de maneras distintas, y también de poder ser adaptadas a situaciones diversas (alumnos con necesidades educativas específicas, como las derivadas de déficits sensoriales u otros).

MEISELS, S.; WISKE, M. (1989). *Inventario de Detección Temprana* (niños de 4 a 6 años). Madrid: Aprendizaje/Visor.

MEISELS, S.; WISKE, M. (1990). *Inventario de Detección Temprana* (revisión para niños de 3 años). Madrid: Aprendizaje/Visor.

Se trata de la traducción de una prueba preparada por los propios autores en los Estados Unidos de América y que ha sido revisada para adecuarla al castellano. Es una prueba que proporciona una muestra de la ejecución del niño/a 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/a en relación al promedio de niños/as de su edad.

La prueba está dividida en tres secciones:

- Viso-motora 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 y la habilidad para reproducir estructuras visuales tridimensionales.

La segunda sección está centrada en la valoración de la comprensión del lenguaje y expresión verbal, en la habilidad para razonar y contar y en la habilidad 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 ser útil para obtener una información global acerca de las competencias más importantes que pueden asegurar el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje del segundo ciclo de la Educación Infantil.

MONTESINOS, M.; MUNNE, M.; 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 niñas respecto a algunas áreas que se consideran importantes. Son pruebas que tienen la pretensión de permitir la observación del alumno durante el curso de realización de la tarea. Por ello, no se trata de pruebas estandarizadas, sino tareas que se presentan al alumno que presenta dificultades de aprendizaje con el objetivo de obtener un conocimiento detallado de los aprendizajes realizados por el alumno y de los posibles déficits 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 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 las matemáticas, 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 otras observaciones diversas.



El libro incluye el material para administrar las pruebas, así como modelos de hojas para la anotación de los resultados.

Esta recopilación de pruebas es interesante, ya que abarca un amplio abanico de contenidos de diferentes edades y además es susceptible de ser ampliado y reelaborado según las conveniencias de cada situación.

Pautas de observación

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: Visor Aprendizaje.

El libro que presentamos a continuación aporta, aún hoy día, aspectos que son 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). Creemos que estos aspectos, aunque muy generales, están explicados de una manera muy clara.

A continuación, el libro se centra en la ejemplificación de un tipo de pautas de observación para el seguimiento de los alumnos en los niveles de los que actualmente sería una parte del segundo ciclo de la educación infantil (parvulario 4 años y 5 años) y en el primer ciclo de la educación primaria. Las pautas pueden aún actualmente ofrecer para los profesionales de los equipos psicopedagógicos, un ejemplo de un instrumento eficaz que puede utilizarse, 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 basada en la programación del aula ordinaria, etc...

Uno de los aspectos que hay que señalar es que, debido a que es un trabajo realizado hace ya casi diez años, se sitúa en un contexto distinto al actual y no incorpora explícitamente aspectos como la diferenciación de tipos de contenido. Igualmente, el avance realizado en la conceptualización del aprendizaje de las disciplinas desde una perspectiva constructiva, permite introducir algunas variaciones importantes en los aspectos que se podrían observar para evaluar el proceso de aprendizaje por ejemplo de la lengua escrita y 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.

MOLINA, S.; ARRAIZ, A. y BERENGUER, M. J. (1990). *Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar*. Alcoy: Marfil.

El libro que presentamos es complementario a la obra de los mismos autores y editorial titulada *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas*. Presentamos en este apartado este trabajo ya que

tiene interés como documento que puede permitir elaborar pautas de observación de temática diversa como: dificultades de lenguaje oral, dificultades en la adaptación escolar o en el aprendizaje de la escritura.

El formato en el que se presenta la obra que comentamos es como un registro que debe rellenar el/la maestro/a 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 contienen diversas conductas y aspectos que es necesario observar para que se pueda obtener una información acerca de las dificultades de los alumnos. Así, en el apartado de la observación de las dificultades del lenguaje oral se explicitan aspectos a observar respecto al lenguaje narrativo, respecto 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 oral (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 señala los siguientes aspectos a observar. Por un lado, los aspectos 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, gramática, estructura, 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; suma, resta, multiplicación y división de quebrados; suma, resta, multiplicación y división de 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).

HUGUET, T. (1993). *Pautas de observación en la Educación Infantil. 3-4 años*. Barcelona: Aula Material. Suplemento Aula de Innovación 11.

Las pautas que se presentan en este documento vienen presididas por una breve explicación del sentido de la observación para la evaluación en Educación Infantil, para pasar seguidamente a presentar las pautas y sus posibles utilidades.

El documento presenta dos tipos de pautas:

- Pautas generales de observación.
- Ejemplos de pautas de observación para una unidad didáctica.

Las primeras —pautas generales— pretenden ser un instrumento/guía de observación y de evaluación en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Toman como referencia los bloques de contenido del D.C.B. y por lo tanto están diferenciadas en 3 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 y situaciones en los que podemos obtener información del grado de aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos. Se contemplan, a lo largo de todas las pautas, todo tipo de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

La autora ilustra la exposición con ejemplos de registro y mediante la explicación de diferentes usos que puede hacerse con ellas.

Los ejemplos de pautas de observación para una unidad didáctica se presentan como una ilustración de cómo la delimitación de algunos contenidos a observar puede ser útil para llevar a cabo una evaluación formativa durante el proceso de enseñanza-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 la maestra se haya planteado, pero se intenta escoger los contenidos que pueden ser más nucleares para aquella unidad didáctica.

El trabajo tiene un gran interés, ya que puede ser un instrumento muy útil para la elaboración de guías de observación para evaluar alumnos con necesidades educativas especiales, para plantear una observación inicial antes de iniciar una 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 maestras o maestros.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO NACIONAL de RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL