

Bases Psicológicas de la Educación Especial: Una propuesta curricular en la formación del profesorado

Eva Herrera Gutiérrez^(*)

Universidad de Murcia

Resumen: Este trabajo pretende brindar algunas pautas orientativas para elaborar un programa, tanto en sus objetivos como en sus contenidos, de la asignatura de *Bases Psicológicas de la Educación Especial* presente en los nuevos Planes de Estudio del Título de Maestro. La revisión de una muestra de publicaciones en castellano es utilizada como medio de reflexión sobre los temas centrales de esta asignatura.

Palabras clave: Bases Psicológicas de la Educación Especial, necesidades educativas especiales, currículo, objetivos, contenidos, temas centrales, revisión bibliográfica.

Title: Psychological Basis of Special Education: A proposal of curriculum in the training of School-Teaching students.

Abstract: This work intends to offer some orientative guidelines about the purposes and the contents

for the *Psychological Basis of Special Education* course, which is present at the new curriculum of the School-Teaching studies. A survey of some spanish handbooks and monographs on the topic is used as a way of thinking about the essential issues in this subject.

Key words: Psychological Basis of Special Education, special educational needs, curriculum, purposes, contents, essential issues, bibliographical survey.

Introducción

La actual Reforma de nuestro sistema educativo (Libro Blanco, 1989; LOGSE, 1990) plantea un modelo de escuela abierta a la diversidad en la que se opta por una Educación Especial integrada, frente a la Educación Especial segregada en la que se separa al alumno deficiente o excepcional de la Educación General. De este modo, la Reforma ha propiciado la presencia en el currículo del Título de Maestro de asignaturas, como la de *Bases Psicológicas de la Educación Especial*, que posibilitan a los futuros educadores desempeñar una labor profesional en la que se contemple la *diversidad* y, al mismo tiempo, la

individualidad de los destinatarios del proceso educativo.

En la actualidad, la Educación Especial no se limita únicamente al estudio de las deficiencias, sino que su radio de acción abarca una amplia gama de problemas escolares que integran el continuo de necesidades educativas especiales (N.E.E.). Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la materia de *Bases Psicológicas de la Educación Especial* tiene como objeto de estudio las peculiaridades psicológicas y necesidades educativas de las personas excepcionales (alumnos con N.E.E.), ofreciendo así la base de conocimientos psicológicos sobre la que poder fundamentar la intervención educativa más adecuada. Sin embargo, como veremos a continuación, en la literatura sobre el tema no siempre se da una coincidencia respecto a qué entendemos por alumnos con N.E.E., pudiendo encontrar serias discrepancias en la importancia que algunos autores conceden a ciertos

(*) **Dirección para correspondencia:** Eva Herrera Gutiérrez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia (Campus de Espinardo, edificio "Luis Vives"). Apartado de Correos 4021. 30080 Murcia (España). e-mail: evahg@um.es

© Copyright 1996: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia (España). ISSN: 0212-9728. Artículo recibido: 26-2-96, aceptado: 21-10-96.

temas, omnipresentes en unos casos y totalmente ausentes en otros.

La finalidad de este trabajo es proporcionar criterios generales que puedan guiar la elaboración de un programa de esta asignatura, partiendo de una reflexión sobre los objetivos y de un análisis de los contenidos más específicos, relacionados con dificultades o excepcionalidades concretas, tratados en una muestra representativa de las publicaciones en castellano en las que habitualmente se apoya la docencia en esta materia.

A la hora de realizar esta propuesta curricular, hemos tenido presente el hecho de que sus destinatarios son la totalidad de estudiantes de Magisterio en sus distintas especialidades. Asimismo, hemos intentado evitar posibles solapamientos con los contenidos de otras disciplinas de los Planes de Estudio, lo cual explica que no se abarquen todos los problemas o que se conceda más importancia a determinados temas.

Hacia un programa coherente de la asignatura: El análisis de los objetivos y de los contenidos

El programa de una asignatura se vertebra en torno a diferentes elementos. Nos referimos a los componentes básicos de todo currículum (Coll, 1986, 1988; Blanco, Gómez y Ruiz, 1989): los objetivos, los contenidos objeto de estudio y su secuenciación (*qué y cuándo enseñar*), los procedimientos o técnicas docentes (*cómo enseñar*) y los procedimientos de evaluación (*qué, cómo y cuándo evaluar*). Si bien somos conscientes de que un programa ha de integrar todos estos elementos, nuestra pretensión en este trabajo es ocuparnos de los *objetivos* -algo que nosotros hemos denominado, con el fin de una mayor delimitación conceptual, el "*para qué enseñar*"- y de los *contenidos*, es decir, del "*qué enseñar*".

El interrogante *¿para qué enseñar?* nos lleva a reflexionar sobre las metas últimas de nuestro trabajo, sobre qué pretendemos con-

seguir con la asignatura en la formación de los futuros educadores. Para éstos el estudio de la Educación Especial desde la perspectiva de la Psicología representa no un conocimiento más, sino un conocimiento imprescindible. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto esencial en la profesión de todo educador, exige tener en consideración lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento dado, y para ello es necesario un análisis de los factores psicológicos implicados en la situación de aprendizaje (Coll, 1989). Este conocimiento de naturaleza psicológica permitirá a los futuros profesionales de la enseñanza tomar decisiones más adecuadas sobre el proceso educativo, siendo sensibles a la individualidad y a las características del desarrollo psicológico de sus alumnos.

Partiendo de estas premisas, los objetivos de tipo *conceptual* -en estrecha relación con los contenidos teóricos de los que nos ocuparemos a continuación- los podemos agrupar en torno a dos aspectos genéricos: 1) familiarizar al estudiante de Magisterio con la perspectiva psicológica en Educación Especial: conceptos, enfoques o aproximaciones psicológicas a la Educación Especial y temas de investigación psicológica que en la actualidad tienen un mayor interés en el ámbito de la disciplina, y 2) suministrar los conocimientos básicos sobre los factores psicológicos implicados en la educación de los alumnos con N.E.E.

En cualquier caso, dado que el conocimiento no se construye únicamente sobre la base de los aspectos conceptuales, sino que también implica aprender *habilidades*, otro de los objetivos de nuestra asignatura es: desarrollar las habilidades necesarias para que, de forma autónoma, el estudiante sea capaz de aplicar los conocimientos que aporta la Psicología a la educación de los alumnos con N.E.E.

Hoy no se discute que los objetivos han de referirse no sólo a la adquisición de contenidos y de habilidades, sino también a la formación en *actitudes y valores* que, más allá

del currículum oculto, deben formar parte de la planificación "intencional" de los docentes, llegando a adquirir el estatus de contenidos de aprendizaje (Martín, 1994; Caturla, 1995). En efecto, en el marco definido por la LOGSE (1990) la figura del profesor, alejada de su rol tradicional, adquiere protagonismo en la transmisión de actitudes y valores, no sólo de forma implícita sino también explícita. Se trata de unos valores que han de propiciar la cooperación, así como el respeto y apoyo a los que son diferentes. Sobre esta base, nos planteamos también como objetivo de nuestra asignatura: fomentar el desarrollo de los valores y actitudes sociales que hacen posible convertir a los miembros de una sociedad en personas activas, solidarias y críticas, capaces de cooperar y de respetar a los que son diferentes, en un mundo en el que *todos somos diferentes*.

Llegados a este punto, siendo conscientes de nuestros objetivos, de lo que pretendemos, de para qué enseñar, aún nos queda por responder a la pregunta *¿qué enseñar?*, ¿en qué aspectos conceptuales es necesario incidir?, ¿qué contenidos teóricos son relevantes en la asignatura?. Hay dos formas de abordar la resolución de este interrogante, y de ninguna de ellas podemos prescindir. En primer lugar, tomar como referente el reciente Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (B.O.E. de 2 de mayo), que constituye, junto a las disposiciones legales que de él se han derivado, el actual marco legal de la Educación Especial.

Este Real Decreto, en desarrollo de los artículos 36 y 37 de la LOGSE (1990), tiene por objeto regular: "las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial" (artículo 1).

En nuestra opinión, uno de los mayores logros de este Real Decreto es que viene a llenar el vacío existente en Educación Espe-

cial al incluir, como sujetos que precisan de algún tipo de atención educativa especial, a los que podríamos denominar la "Cenicenta" de la Educación Especial: los *alumnos superdotados* y, también, los alumnos que, como resultado de un contexto socio-cultural desfavorable y/o de una historia educativa negativa, tienen dificultades escolares, fracasan en la escuela y pueden llegar a desembocar en la *inadaptación social*.

Por otra parte, en este Real Decreto se introduce una ordenación del continuo de N.E.E., al distinguir entre las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria, de aquellas con carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por tanto, basándonos en esta última distinción, como una aproximación inicial a los contenidos a tratar en la asignatura de *Bases Psicológicas de la Educación Especial*, proponemos articular dichos contenidos en torno a las categorías siguientes:

- 1) **Necesidades educativas transitorias** (N.E.T.), en las que se incluyen las dificultades de aprendizaje, las de comportamiento, y la inadaptación social.
- 2) **Necesidades educativas permanentes** (N.E.P.), entendiéndose por tales, las dificultades sensoriales, las motóricas, las psíquicas o cognitivas, el autismo y la superdotación.

En segundo lugar, la necesidad de responder a la pregunta *¿qué enseñar?* nos lleva a realizar un análisis de las fuentes de documentación relacionadas con la Educación Especial, y más concretamente, de los manuales, textos y compilaciones de utilidad para la docencia en nuestra asignatura. Se puede decir que los manuales de *Bases Psicológicas de la Educación Especial* son inexistentes y que los de *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* son escasos. La principal fuente de información, en términos de volúmenes publicados, procede de los manuales, textos y compilaciones de *Educación Especial*. A éstos últimos habría que añadir los que bajo el título *Necesidades Educativas Especiales* han aparecido recientemente.

Antes de sumergirnos en este estudio bibliométrico, es preciso indicar que nuestra pretensión no es ofrecer los resultados de un análisis exhaustivo de la literatura sobre este tema, sino más bien un análisis de superficie de la información recogida en lo que Fernández-Dols y Ortega (1980) denominan *fuentes primarias generales*: los manuales, textos y compilaciones, que constituyen un instrumento básico para la docencia, ya que permiten obtener una visión amplia y, al mismo tiempo, sistemática de la asignatura. Si bien el objetivo de estas fuentes no es profundizar en los temas, suelen ser de gran utilidad tanto para el docente como para los alumnos a la hora de cubrir las necesidades a nivel de trabajo introductorio. De este tipo de fuentes utilizamos como muestra un total de diez. En cuanto a las *fuentes primarias especializadas* (monografías, series y revistas) útiles para profundizar en cuestiones específicas, revisamos algunas monografías, en concreto la de M. Toledo (1989) y la de V. Lewis (1991), siguiendo criterios de selección tales como la relevancia del autor y los comentarios de otros autores sobre la obra (Fernández-Dols y Ortega, 1980), y atendiendo también -dadas las pretensiones de nuestro estudio- a su carácter más general con respecto a otras monografías.

Una vez seleccionada nuestra muestra total de doce fuentes primarias (señaladas en la bibliografía con el signo #), de las cuales diez son de autores españoles y las dos restantes traducciones del original en inglés (Lewis, 1991; Heward y Orlansky, 1992), analizamos los contenidos tratados atendiendo a dos criterios: *frecuencia* de cada categoría de contenidos en el conjunto de las publicaciones y *porcentaje* del número de páginas del total que en cada obra se dedican a las diferentes

categorías de contenidos. Para ello, agrupamos las publicaciones en torno a dos grandes temáticas: general y específica.

La *temática general* es la que incluye los contenidos relacionados con la Educación Especial de carácter más introductorio y amplio, así como otros aspectos más infrecuentes, tratados de manera puntual por el autor o autores. La *temática específica*, principal objetivo de nuestro análisis, es la referida a las N.E.E. que incluye las categorías N.E.T. y N.E.P. a las que anteriormente nos referimos.

En la Tabla 1 se muestran, en diferentes columnas, las frecuencias y los porcentajes del número de páginas correspondientes a cada categoría de contenidos considerando la totalidad de las publicaciones y, en diferentes filas, los porcentajes del número de páginas teniendo en cuenta cada publicación por separado. Respecto a la temática específica, se aprecian notables diferencias en las frecuencias dependiendo de la categoría considerada. La frecuencia mayor (12) corresponde a las deficiencias auditiva, motórica y mental, y la menor (3) a la superdotación. De forma similar, el porcentaje mayor (12.80) es el de la deficiencia mental y el menor (1.32) el de la superdotación.

En la Tabla 2 se resumen los resultados del análisis efectuado para la temática específica, explicitando el orden de importancia de cada categoría considerando los criterios de frecuencia y porcentaje tanto simultáneamente (orden general), como por separado (orden parcial). En una aproximación global a los resultados, se observa que en el orden general, los tres primeros lugares los ocupan la deficiencia mental, seguida de la deficiencia motórica y de la auditiva, mientras que los tres últimos corresponden al autismo, la inadaptación social y la superdotación.

Tabla 1: Temática de las fuentes primarias sobre Educación Especial: Frecuencias y porcentajes (%) del número de páginas correspondientes a cada una de las categorías de contenidos.

AUTOR	TEMÁTICA										
	General		Específica: Necesidades Educativas Especiales								
			N.E. Transitorias			N.E. Permanentes					
	EE	V	DA	TC	IS	DAU	DV	DM	DMN	A	S
Gisbert <i>et al</i> (1991)	6.87	29.71	0	9.76	12.42	11.97	0	5.76	18.63	4.88	0
González (1995)	7.83	34.20	6.01	1.30	7.31	6.01	7.57	6.01	11.49	5.74	6.53
Heward y Orlansky (1992)	9.75	38.51	7.77	6.94	0	7.93	7.11	6.61	8.10	1.00	6.28
Lewis (1991)	0	8.95	0	0	0	16.92	21.89	17.41	17.91	16.92	0
Marchesi <i>et al.</i> (1990)	13.87	18.33	29.32	3.66	3.14	9.95	4.45	5.50	6.28	5.50	0
Mayor (1991)	30.56	19.28	7.52	10.29	0	4.25	3.92	3.76	14.71	2.61	3.10
Molina (1994)	22.66	31.33	17.52	4.25	0.71	4.60	3.36	3.89	7.79	3.89	0
Polaino <i>et al.</i> (1991)	76.84	5.53	0	1.05	0.79	1.58	2.37	1.84	7.89	2.11	0
Sánchez Asín (1993)	20.53	58.51	0	0	0	1.32	0.66	1.10	17.88	0	0
Toledo (1989)	15.69	31.37	6.27	10.59	0	5.88	7.06	17.65	5.49	0	0
Varios (1993)	19.62	17.20	12.63	6.72	0	7.26	8.33	12.11	10.48	5.65	0
Verdugo (1995)	5.72	29.40	0	4.08	0	7.50	14.03	5.71	26.95	6.61	0
<i>Frecuencias</i>	11	12	7	10	5	12	11	12	12	10	3
<i>Suma de porcentajes</i>	229.94	322.32	87.04	58.64	24.37	85.17	80.75	87.35	153.60	54.91	15.91
<i>Porcentajes totales</i>	19.16	26.86	7.25	4.89	2.03	7.10	6.73	7.28	12.80	4.58	1.32

EE = Educación Especial (análisis de la disciplina: historia, concepto, marco legal, etc.)

V = Problemáticas y aspectos varios (evaluación, recursos, programas, etc.)

DA = Dificultades de aprendizaje

TC = Trastornos de comportamiento

IS = Inadaptación social

DAU = Deficiencia Auditiva

DV = Deficiencia Visual

DM = Deficiencia motórica

DMN = Deficiencia Mental

A = Autismo

S = Superdotación

Tabla 2: Necesidades Educativas Especiales: Orden de importancia de las categorías de contenidos considerando frecuencias y porcentajes (%) del número de páginas.

Necesidades educativas especiales	Frec.	Orden parcial	%	Orden parcial	Orden general
Deficiencia mental	12	1º	12.80	1º	1º
Deficiencia motórica	12	1º	7.28	2º	2º
Deficiencia auditiva	12	1º	7.10	4º	3º
Deficiencia visual	11	2º	6.73	5º	4º
Dificultades de aprendizaje	7	4º	7.25	3º	4º
Trastornos de comportamiento	10	3º	4.89	6º	5º
Autismo	10	3º	4.58	7º	6º
Inadaptación social	5	5º	2.03	8º	7º
Superdotación	3	6º	1.32	9º	8º

Si tenemos en cuenta cada criterio por separado, respecto al de frecuencia llama la atención el hecho de que lo que predomina como menos frecuente, además de la superdotación, sean necesidades de tipo transitorio (dificultades de aprendizaje e inadaptación social), mientras que lo más frecuente sean necesidades de tipo permanente (deficiencias).

Una explicación de esta menor preponderancia de las N.E.T. podría encontrarse en la influencia que aún en nuestros días tiene la concepción tradicional de la Educación Espe-

cial basada en los déficits, frente a la concepción moderna basada en las N.E.E. Aunque en los últimos años la Educación Especial, como disciplina y como praxis educativa, ha experimentado una profunda transformación conceptual y terminológica (Marchesi y Martín, 1990; Ortiz, 1995), desde los orígenes de la disciplina, a finales del siglo XVIII y principios del XIX (Mayor, 1991a), la producción científica ha estado orientada hacia una forma de excepcionalidad, la de los deficientes mentales, físicos y sensoriales. En los años setenta, el nuevo concepto de N.E.E. (Warnock,

1978) logró modificar los esquemas educativos tradicionales al contemplar las necesidades educativas de los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta, ampliándose así el campo de actuación de la Educación Especial. A pesar de que ha transcurrido más de una década desde la aparición del nuevo término, tal vez es pronto para que en la literatura de la disciplina las N.E.T. reciban un tratamiento equiparable al de las N.E.P. Nuestro análisis de una muestra de fuentes primarias así lo indica.

En cuanto a la importancia concedida al tema de la superdotación en la literatura de ámbito internacional, según el análisis de las publicaciones en torno a esta materia efectuado por Maker (1989), el estudio de las necesidades de estos alumnos no ha sido continuo a lo largo del tiempo, observándose que, tras diferentes ciclos de un interés que podríamos calificar de efímero, a mediados de la década de 1970 se inicia una nueva etapa en la que la preocupación por este tema parece ser cada vez más creciente y constante. En cualquier caso, en nuestro país no abundan los libros sobre los alumnos superdotados, y tal como se desprende de nuestro análisis, es un tema que raramente aparece recogido en los manuales de Educación Especial, a pesar de que en la actualidad cada vez más se apela al reconocimiento de las necesidades educativas de estos alumnos (Porto y Santos, 1995). Teniendo en cuenta que, al igual que otros niños excepcionales, los alumnos superdotados necesitan una educación que permita desarrollar todo su potencial, consideramos que un programa temático sobre Educación Especial- en nuestro caso, sobre *Bases Psicológicas de la Educación Especial*- que no contemple este tipo de excepcionalidad resulta incompleto.

Respecto al segundo de los criterios, se aprecia que el orden asignado a las categorías de contenidos atendiendo a los porcentajes, aunque no coincide plenamente, es muy parecido al obtenido al analizar las frecuencias. Nuevamente la inadaptación social y la superdotación ocupan los últimos lugares, pero ahora se incorpora al grupo el tema del au-

tismo. Este último es tratado con relativa frecuencia pero, si tenemos en cuenta el porcentaje de páginas impresas, no se le concede la misma importancia que a otros contenidos.

Aunque en el contexto clínico y en el psicopedagógico el estudio de este tema tiene una cierta andadura, las investigaciones que se vienen realizando desde diferentes ámbitos no han logrado esclarecer por completo la etiología de esta alteración (Sánchez-García, 1992; Núñez y Rivière, 1994). Junto al limitado alcance de los conocimientos sobre su origen, en comparación con otro tipo de N.E.P., los alumnos autistas no sólo constituyen un colectivo menos numeroso, sino que además algunos de los comportamientos típicos de estos niños -auto y hetero agresividad- han supuesto un obstáculo a su integración escolar (Rodríguez-Ramos y Equipo Taure, 1991). Tal vez en estos factores podamos encontrar una explicación -que no una justificación- de la menor relevancia que este tema parece tener para algunos autores.

Otro aspecto a considerar que se deduce de nuestro análisis de las publicaciones se refiere a las diferencias existentes entre los autores, más o menos marcadas según los temas, no sólo respecto a la importancia otorgada a cada una de las categorías de contenidos, sino también respecto a la especificidad de los contenidos. Sobre este último aspecto cabe destacar las diferencias que se observan con relación a la deficiencia motórica y a la deficiencia mental.

En el caso de la deficiencia motórica (véase Tabla 3), si bien la mayoría de los autores al abordar este tema dedican especial atención al estudio de la parálisis cerebral, en algún caso (Varios, 1993) se le dedica un capítulo específico, e incluso hay autores (Marchesi, Coll y Palacios, 1990; Polaino, Avila y Rodríguez-Zafra, 1991) que únicamente tratan este tipo de deficiencia motórica. En la actualidad, la parálisis cerebral es considerada una de las causas más frecuentes de problemas de índole motor en los niños, de ahí que su estudio constituya una referencia obligada en las aproximaciones a esta deficiencia.

Respecto a la deficiencia mental (véase Tabla 4), sólo en un caso (Lewis, 1991) se estudia exclusivamente el síndrome de Down, mientras que son tres las publicaciones en las que se dedica un capítulo adicional a este síndrome (Varios, 1993; Molina, 1994; González, 1995). Si tenemos en cuenta que las personas con síndrome de Down constituyen el grupo más amplio de las personas que presentan déficits mentales, no resulta extraño que algunos autores concedan especial importancia al estudio de este tema.

Propuesta temática para la programación de Bases Psicológicas de la Educación Especial

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, podemos concluir que la programación de la asignatura de *Bases Psicológicas de la Educación Especial* requiere, en primer lugar, una adecuada planificación de los objetivos en la que se expliciten, además de la adquisición de contenidos psicológicos y de habilidades en relación con la educación de los alumnos con N.E.E., el desarrollo de actitudes y de valores de respeto y apoyo a los que son diferentes.

Tabla 3: Deficiencia Motórica: Especificidad de los contenidos según autores.

Autor	Deficiencia motórica (%)	Parálisis cerebral (%)
Toledo (1989)	17.65	
Lewis (1991)	17.41	
Varios (1993)	5.92	6.19
Heward y Orlansky (1992)	6.61	
González (1995)	6.01	
Marchesi <i>et al</i> (1990)		5.50
Gisbert <i>et al</i> (1991)	5.76	
Verdugo (1995)	5.71	
Molina (1994)	3.89	
Mayor (1991)	3.76	
Polaino <i>et al</i> (1991)		1.84
Sánchez Asín (1993)	1.10	

Tabla 4: Deficiencia Mental: Especificidad de los contenidos según autores.

Autor	Deficiencia mental (%)	Síndrome de Down (%)
Verdugo (1995)	26.95	
Gisbert <i>et al</i> (1991)	18.63	
Lewis (1991)		17.91
Sánchez Asín (1993)	17.88	
Mayor (1991)	14.71	
González (1995)	7.31	4.18
Varios (1993)	4.30	6.18
Heward y Orlansky (1992)	8.10	
Polaino <i>et al</i> (1991)	7.89	
Molina (1994)	3.54	4.25
Marchesi <i>et al</i> (1990)	6.28	
Toledo (1989)	5.49	

En segundo lugar, es necesaria una precisa selección de los contenidos. A este respecto, presentamos la siguiente propuesta temática en la que indicamos los aspectos que consideramos más relevantes de cada uno de los temas:

Bloque Temático I. Perspectivas actuales en Educación Especial.

- *Necesidades educativas especiales: Aportaciones desde el ámbito de la Psicología.* Evolución histórica de la Educación Especial: Cambios conceptuales y terminológicos. La Educación Especial como materia interdisciplinaria. Objeto de la Educación Especial. Temas actuales de investigación.
- *Los procesos metacognitivos en Educación Especial.* Metacognición: Delimitación conceptual. Dimensiones y variables de la metacognición. Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. Intervención psicoeducativa.
- *Interacción social y aprendizaje: Relevancia de los métodos de aprendizaje cooperativo en Educación Especial.* Interacción social y aprendizaje: Enfoques teóricos. Aprendizaje y relaciones psicosociales en el aula. Métodos de aprendizaje cooperativo e integración escolar.

Bloque Temático II. Necesidades educativas transitorias: Dificultades de aprendizaje y de comportamiento.

- *Las dificultades de aprendizaje.* Delimitación conceptual. Explicación etiológica: Teorías. Características de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Implicaciones educativas.
- *Los trastornos de comportamiento.* Delimitación conceptual. El déficit de atención con hiperactividad. Comportamiento agresivo. Aspectos evolutivos, implicaciones educativas y aptitudes del maestro.
- *La inadaptación social.* Delimitación conceptual. Factores explicativos: Enfoques teóricos. La importancia del contexto. La integración escolar.

Bloque Temático III. Necesidades educativas permanentes: Dificultades sensoriales, motóricas y cognitivas, autismo y superdotación.

- *La deficiencia auditiva.* Delimitación conceptual. Diferencias individuales en el desarrollo de los niños sordos. Aspectos psicoevolutivos (desarrollo motor, perceptivo, cognitivo, de la comunicación y social) y educativos.
- *La deficiencia visual.* Delimitación conceptual. Clasificación y etiología. Aspectos psicoevolutivos (desarrollo motor, perceptivo, cognitivo, de la comunicación y social) y educativos.
- *La deficiencia motórica: Parálisis cerebral.* Delimitación conceptual de la deficiencia motórica. Trastornos motóricos sin afectación cerebral. Trastornos motóricos con afectación cerebral: Parálisis cerebral (concepto, clasificación y etiología). Aspectos psicoevolutivos (desarrollo motor, perceptivo, cognitivo, de la comunicación y social) y educativos de la parálisis cerebral.
- *La deficiencia mental.* Concepto de deficiencia mental: Enfoques teóricos. La etiología de la deficiencia mental. Características de las personas con deficiencia mental. La escuela frente al déficit intelectual.
- *El síndrome de Down.* Concepto y caracterización. La etiología del síndrome de Down. Aspectos psicoevolutivos (desarrollo motor, perceptivo, cognitivo, de la comunicación y social). Singularidad respecto a otros déficits cognitivos: Implicaciones educativas.
- *El autismo.* Concepto y caracterización. Factores explicativos: Enfoques teóricos. Aspectos psicoevolutivos (desarrollo motor, perceptivo, cognitivo, de la comunicación y social) y educativos.
- *La excepcionalidad del superdotado.* Superdotación: Delimitación conceptual. Características de los alumnos superdotados. Enfoques educativos. Los profesionales de la enseñanza ante los alumnos superdotados.

Tal como aparece reflejado en esta propuesta temática, en cuanto a los contenidos

más específicos referidos a excepciones concretas, y salvando las discrepancias entre los autores respecto a la importancia concedida a determinados temas, consideramos que los *contenidos centrales* de la asignatura son las dificultades de aprendizaje, los trastornos de comportamiento y la inadaptación social, respecto a la categoría de N.E.T., y las deficiencias auditiva, visual, motórica y mental, el autismo y la superdotación, respecto a la categoría de N.E.P. Asimismo, respecto a la especificidad de los contenidos, dos temas de especial relevancia a la hora de abordar el estudio de la deficiencia motórica y de la deficiencia mental son, respectivamente, la parálisis cerebral y el síndrome de Down.

En todo caso, los términos permanente y transitorio no han de entenderse de forma rígida e inmutable. Hay que tener en cuenta, respecto al grado de afectación y al carácter de permanencia de los diferentes problemas o dificultades que aquí hemos considerado, que pueden existir importantes diferencias entre los alumnos que presentan un mismo tipo de dificultad. Nuestra pretensión, al proponer este sistema de clasificación, no es establecer categorías incluyentes y exclusivas, ni tampoco derivar en una nueva forma de etiquetaje segregador, sino simplemente ordenar el continuo de N.E.E. con el fin de orientar la práctica educativa.

Es preciso señalar que existen otros posibles sistemas de clasificación. En el ámbito de la salud y de los servicios sociales el más ampliamente aceptado es el propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) (*World Health Organization*, 1980/1983). También entre las diferentes clasificaciones surgidas del campo educativo, podemos destacar la adoptada por Wilson (1983), quien distingue entre: a) alumnos con defectos de audición, visión o movilidad, sin serios problemas intelectuales o emocionales, b) alumnos con desventajas educativas (debidas a factores sociales o psicológicos), cuyo problema es que no son capaces, o no están pre-

parados para adaptarse a las actividades de aprendizaje que se realizan en la escuela, c) alumnos con dificultades significativas de aprendizaje, y d) alumnos con dificultades emocionales y conductuales. Por su parte, Mayor (1991b) agrupa el extenso campo de la Educación Especial en torno a las siguientes categorías: a) deficiencias físicas y sensoriales, b) deficiencias cognitivas y comunicativas, c) deficiencias comportamentales y de aprendizaje, y d) superdotación.

En principio, cualquier sistema de clasificación puede ser válido siempre que la asignación de una determinada categoría o término sirva únicamente como referente, dado que la atención educativa debe tener un carácter individualizado, basándose no en la simple etiqueta o denominación de alguna dificultad, sino en las necesidades concretas que el alumno presente. Desde este planteamiento, el sistema de clasificación que proponemos reúne una serie de ventajas. Por una parte, presenta una mayor adecuación al actual marco legal de la Educación Especial. Por otra, pretende superar algunas de las limitaciones de otros sistemas en los que puede existir una mayor probabilidad de solapamiento entre diferentes categorías y/o en los que no se abarca toda la diversidad de las necesidades especiales. En este sentido, nos puede servir de ejemplo la CIDDM que, debido a los problemas que presenta, está siendo revisada en la actualidad por la propia OMS. Se trata de una clasificación en la que la diferenciación entre los tres conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, resulta difícil de establecer (González, 1989), y en la que, además, no tienen cabida, entre otros alumnos con N.E.E., los alumnos superdotados.

Por último, no queremos concluir sin antes señalar que los datos obtenidos a través de nuestro estudio reflejan que en la actualidad las deficiencias son el tema más frecuentemente estudiado y con mayor dedicación de páginas impresas. En todo caso, de acuerdo con el espíritu de la LOGSE (1990) y la actual concepción de la Educación Especial, nos parece que en un programa temático de la

asignatura las N.E.T. deberían recibir un tratamiento homólogo al de las N.E.P.

Como apuntábamos en la introducción, la pretensión de este trabajo es servir de orientación respecto a los objetivos y contenidos a tratar en un programa de *Bases Psicológicas de la Educación Especial*, como primer paso hacia la concreción de una asignatura con una breve historia en el Título de Maestro. Espe-

ramos que el análisis de las publicaciones que aquí hemos revisado sea una vía de reflexión que nos permita corregir la tendencia a marginar ciertos temas -los referidos a las N.E.T. (principalmente, la inadaptación social), el autismo y la superdotación- sobre los que en la actualidad ya nadie discute su necesidad en la formación curricular de los futuros profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R., Gómez, M.J. y Ruiz, J.M. (1989). Currículum. En Varios (Eds.), *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: MEC. CNREE.
- Caturla, E. (1995). Consideraciones sobre el papel del profesor en el marco definido por la LOGSE. Implicaciones organizativas. *Aula abierta*, 65, 27-39.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1988). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1989). Un marco psicológico para el currículum escolar. En Varios (Eds.), *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria* (pp. 63-81). Madrid: MEC. CNREE.
- Fernández-Dols, J.M. y Ortega, J.E. (1980). *Fuentes documentales en Psicología*. Madrid: Debate.
- Gisbert, J., Mardomingo, M.J., Cabada, J.M., Sánchez-Moiso, M.E., Rodríguez-Ramos, P., Solís-Muschketov, R., Claramunt, F., Toledo, M., Valverde, J. y Equipo Taure (1991). *Educación Especial* (9ª reimpresión). Madrid: Cincel. (#)
- González, E. (Coord.) (1995). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS. (#)
- González, M. (1989). Usos de la clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM). En Instituto Nacional de Servicios Sociales (Ed.), *Perspectivas de Rehabilitación Internacional* (pp. 107-116). Madrid: Autor.
- Heward, W.L. y Orlansky, M.D. (1992). *Programas de Educación Especial* (2 vols.). Barcelona: Ceac. (ed. orig. inglesa, 1987). (#)
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: MEC-Paidós. (ed. orig. inglesa, 1987). (#)
- Maker, C.J. (1989). Educación del superdotado: Tendencias significativas. En R.J. Morris y B. Blatt (Comps.), *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias* (pp. 130-159). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 3: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 3: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial. (#)
- Martín, E. (1994). Nuevos tiempos, nuevos aprendizajes. *Infancia y Sociedad*, 25-26, 47-62.
- Mayor, J. (1991a). Educación Especial. En J. Mayor (Dir.), *Manual de Educación Especial* (3ª reimpresión) (pp. 7-31). Madrid: Anaya.
- Mayor, J. (Dir.) (1991b). *Manual de Educación Especial* (3ª reimpresión). Madrid: Anaya. (#)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Real Decreto 696/1995. *Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: B.O.E.
- Molina, S. (Dir.) (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil. (#)
- Núñez, M. y Rivière, A. (1994). Una ventana abierta hacia el autismo. *Siglo Cero*, 25, 17-31.
- Ortiz, M.C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 37-77). Madrid: Siglo XXI.
- Polaino, A., Avila, C. y Rodríguez-Zafra, M. (1991). *Educación especial personalizada*. Madrid: Rialp. (#)
- Porto, A.M. y Santos, M.A. (1995). Sobre la educación de superdotados: Pertinencia en la coyuntura actual. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 143-148.
- Rodríguez-Ramos, P. y Equipo Taure (1991). Psicosis infantiles. En J. Gisbert, M.J. Mardomingo, J.M. Cabada, M.E. Sánchez-Moiso, P. Rodríguez-Ramos, R. Solís-Muschketov, F. Claramunt, M. Toledo, J. Valverde y Equipo Taure (Eds.), *Educación Especial* (9ª reimpresión) (pp. 287-332). Madrid: Cincel.
- Sánchez-Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU. (#)
- Sánchez-García, M.A. (1992). Perspectivas teóricas actuales acerca de la etiología del autismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 193-200.

- Toledo, M. (1989). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Aula XXI/Santillana. (#)
- Varios autores (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. (2ª ed.). Archidona: Aljibe. (#)
- Verdugo, M.A. (Dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI. (#)
- Wamock, H.M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wilson, M. (1983). The curriculum for special needs. *Secondary Education Journal*, 13, 17-19.
- World Health Organization (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). A Manual of Classification Relating to Consequences of Diseases*. Ginebra: Autor (Trad. cast. en Madrid: INSERSO, 1983).