

EL PAPEL DEL PROFESOR TUTOR ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ESCOLAR. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.

M^a Isabel Ortiz Lázaro

*M^a Isabel Ortiz Lázaro es Licenciada en C.C. de la
Educación*

1. INTRODUCCIÓN

HOY en día, ante un gran porcentaje de niños que fracasan en sus estudios, surgen numerosas preguntas, como ¿por qué razón un niño es aplicado o es desaplicado?, ¿por qué unos niños fracasan y otros no?, etc. Ante estas preguntas surgen numerosas respuestas-tópicos entre las que se encuentra la expresión «Dificultades de Aprendizaje». Dada la importancia y magnitud del problema la literatura científica que se ha dedicado a este concepto es amplia. Ahora bien, a pesar de los ríos de tinta que se han desbordado sobre el tópico, poco es lo que se ha escrito referente al papel del profesor tutor ante los alumnos con dificultades del aprendizaje. Podemos encontrar casi «tratados» sobre sintomatología de dificultades de aprendizaje, factores concurrentes y causas, diferentes teorías y perspectivas de las dificultades de aprendizaje, diagnóstico, tratamiento de las mismas, etc. Todo desde el punto de vista del especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda, etc) y referido a dicho profesional. Pero, ¿qué hace un profesor ante un alumno con D.A.?

El tema aumenta su interés en el momento actual en que nos situamos, ya que asistimos a la «*Reforma del Sistema Educativo*» cuya filosofía reivindica «*una escuela para todos desde los primeros momentos*». Se trata de hacer realidad algo tan difícil en la escuela como es romper la homogeneización. Por otro lado, ¿qué alumno no presenta una dificultad en algún sentido a lo largo de su proceso de aprendizaje?, ¿qué niño no tiene alguna necesidad educativa especial en toda su escolarización?, etc.

Intentamos a través de estos y otros muchos interrogantes cuestionar la concepción que hasta ahora ha existido en la escuela sobre el

profesor tutor, que se adaptaba al ritmo de un determinado número de alumnos, que enseñaba del mismo modo para todos, que no cuestionaba sus responsabilidades en el fracaso de sus alumnos y que dejaba de lado a aquellos niños que no se adaptaban al ritmo del resto de sus alumnos, o en el mejor de los casos pensaba que los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje no forman parte de sus competencias en ningún modo, sino que eran responsabilidad del especialista (psicólogo, pedagogo) y, por tanto, éste era quien debía intervenir en estos casos.

Pensamos en principio que el término dificultades de aprendizaje es adecuado porque no indica que la dificultad recaiga en el niño, al menos exclusivamente, sino en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el éxito o fracaso del alumno depende más o menos del grado de adecuación o inadecuación de este proceso a cada individuo.

2. CONCEPTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Son muchas las definiciones que se han dado sobre las D.A., existiendo así una dificultad para coincidir entre los diversos profesionales. Bajo cada una de estas definiciones impera una determinada teoría y concepción y lo que unos conceptos no consideran importante es lo que otros resaltan, lo que unos incluyen como D.A. otros lo excluyen, etc. Debido a estos problemas, la realidad es que no existe hoy día un acuerdo sobre lo que debemos calificar de D.A., existiendo afirmaciones contradictorias. Expondremos varias definiciones de diferentes autores y posteriormente, la concepción de la que en este trabajo se parte.

Major y Walsh (1990) definen así la expresión Dificultades de aprendizaje: «Normalmente, cuando hablamos de un niño con este problema, nos referimos a un niño que, a pesar de poseer una inteligencia media (o superior a la media) y una capacidad auditiva y visual dentro de los límites normales y no presentar graves problemas emotivos o motrices, encuentra, sin embargo, cierta dificultad para realizar el trabajo escolar cotidiano⁽¹⁾».

Monedero (1984) asume que «un niño tiene dificultades de aprendizaje escolar, cuando sus rendimientos pedagógicos en una o más materias escolares se encuentran claramente por debajo de sus posibilidades intelectuales». Este autor, que estudia las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva neuropsicológica, afirma que la llamada «difi-

(1) MAJOR, S.; WALSH, M. A. (1990): *Actividades para niños con problemas de aprendizaje*. Ceac, Barcelona, pag. 6.

cultad de aprendizaje no es una entidad única». «No existe una dificultad de aprendizaje escolar, sino tantas como niños que la padecen»⁽²⁾.

Miranda (1986) tras exponer una cronología de definiciones relevantes sobre las D.A. en las dos últimas décadas retomadas de De Berk (1984), adopta la siguiente definición que coincide, según la autora, con el concepto de Kirk y Gallagher (1983) —citados en Miranda, 1986—: «Un niño experimenta una dificultad de aprendizaje cuando evidencia un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Pero también consideremos que el fracaso del niño en los aprendizajes escolares pueden producirse por la interacción entre sus debilidades o limitaciones y los factores situacionales específicos de la enseñanza, incluyendo aspectos institucionales o del propio profesor»... «El indicador conceptual más claro de que existe este impedimento son las discrepancias entre conductas específicas y rendimiento, es decir, entre capacidad potencial y real»⁽³⁾.

Coincidiendo con las definiciones aquí señaladas, pasamos a continuación a formular **nuestra acepción de las D.A.** Así, al igual que los autores citados *consideramos que un niño tiene dificultades de aprendizaje cuando sus rendimientos escolares están por debajo de sus capacidades, o como indicaba Miranda (1986) cuando su rendimiento real no coincide con el esperado. Se trata de niños con una inteligencia normal y que no tienen déficits sensoriales, visuales o auditivos ni tampoco problemas motores o emocionales graves. Sin embargo, estos niños no pueden realizar con éxito sus aprendizajes escolares, o, mejor, no aprenden por los métodos y recursos apropiados para la mayoría de los niños.* Normalmente, estas dificultades se manifiestan en el uso del lenguaje, la lectura, la escritura o las habilidades matemáticas.

3. LA FILOSOFÍA DE LA REFORMA

«El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades que debe caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de

(2) MONEDERO, C. (1984): *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuripsicológica*. Pirámide, S.A., Madrid, pág. 13-15.

(3) MIRANDA, A. (1986): *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Promolibro, Valencia, pág. 45-46.

cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí»⁽⁴⁾.

Este viene a ser el reto de la escuela actual, ser capaz de ofrecer a cada niño la ayuda pedagógica que él necesite, adaptando o *ajustando la intervención educativa a su individualidad*

La diversidad es connatural al desarrollo humano. Todos nos diferenciamos no sólo en la capacidad para aprender, sino también en el modo de aprender. Unos alumnos tienen unas características, estilos cognitivos, etc. que hacen que aprendan mejor a través de unos métodos, otros poseen otras peculiaridades que hacen que aprendan mejor con otras estrategias. El propio proceso educativo incide en su desarrollo y en su capacidad para aprender. De aquí que es obligado que el profesor realice los ajustes oportunos de la *ayuda pedagógica al propio niño*.

El Diseño Curricular Base contribuye a la concreción de algunas propuestas del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Entre las intenciones educativas que este Diseño pretende se encuentra la siguiente: «Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, racistas y otros que persisten todavía en nuestra sociedad»⁽⁵⁾.

El Diseño Curricular Base pretende entre otras cosas contribuir a: «La igualdad de oportunidades de los alumnos, *con aptitudes e intereses distintos y bajo condiciones diferentes*»... «La autonomía de los centros educativos y de los profesores, que, a partir del diseño general, podrán programar y concretar sus intenciones educativas en *currículos adaptados a las características del centro y de los alumnos*»⁽⁶⁾.

Para poder concretar y hacer realidad estas intenciones el M.E.C. hace una propuesta de *currículum abierto* con la finalidad de romper con la homogeneización y la unificación curricular. Es por esto que aparecen *tres niveles de concreción* en el diseño del currículum. Niveles que presentamos esquemáticamente:

- *Primer nivel de concreción: Diseño Curricular Base*, nivel en el que se recoge el marco común en el que se formulan las inten-

(4) M.E.C. (1990): *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo Español*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, pág. 58.

(5) M.E.C. (1990): *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, pág. 24-25.

(6) M.E.C. (1990): *Obra citada*, pág. 24-25.

ciones educativas, sugerencias y estrategias pedagógicas válidas para la generalidad. Este nivel es competencia del M.E.C.

- *Segundo nivel de concreción: Proyecto Curricular de centro*, competencia de los centros escolares, que a través de los equipos docentes concretizarán las propuestas, intenciones y precripciones del D.C.B. Esto permite adaptar a las características y realidad del centro las propuestas del D.C.B. Constituyen el marco de referencia para el siguiente nivel.
- *Tercer nivel de concreción: Las programaciones de aula, competencia de cada docente*, permitirán hacer completamente posible la adaptación a la diversidad. Se desarrollan aquí los objetivos diseñados en los proyectos de centro y en definitiva todo el proceso de enseñanza- aprendizaje a realizar en el aula, adaptando así estos proyectos a la realidad de los alumnos.

El Diseño Curricular Base presenta, por tanto, el grado *máximo de apertura y flexibilidad* con el fin de permitir una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Además de las posibilidades que el D.C.B. ofrece, el profesor dispone de otro recurso o estrategia para adaptarse a la individualidad: *Las adaptaciones curriculares*. La elaboración de las adaptaciones curriculares se realiza cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan, bien por sus intereses, motivaciones, capacidades, etc., alguna modificación en la intervención educativa que se está llevando a cabo con el grupo en general.

Aunque la reforma del sistema educativo contempla la figura de otros especialistas como el profesor de apoyo, los Equipos Psicopedagógicos, etc. éstos los consideran siempre como apoyos al profesorado. «Desde esta concepción de la intervención educativa, los apoyos a la escuela deberían ir dirigidos a aumentar la competencia de los profesores, no a suplirlos»...⁽⁷⁾. «La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del profesor tutor... La participación de otros profesionales, nunca debe servir de coartada al tutor o a cualquier otro profesor para no responsabilizarse ante las necesidades educativas especiales que pueden plantear algunos de los alumnos»⁽⁸⁾.

De todo lo expuesto se deduce claramente que el profesor ha de adaptarse a la individualidad. Es claro que no todos aprendemos igual, mediante los mismos procesos de aprendizaje, ni con los mismos métodos y estrategias. A esto añadimos este justo empeño de la reforma por adaptarse a la diversidad, por romper con la ridícula homogeneización, ridícula e imposible, porque «siempre habrá una amplia diversi-

(7) M.E.C. (1990): Obra citada, pág. 75.

(8) M.E.C. (1990): Obra citada, pág. 64.

dad en el camino recorrido por los alumnos para adquirir cualquier aprendizaje»⁽⁹⁾.

4. NUEVA CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO

El giro que ha de experimentar la concepción del profesor es evidente a la vista de todo lo escrito hasta el momento. Este cambio ha de afectar desde la mentalidad del profesor de aula hasta sus funciones en la propia educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Melero indica que su contacto con el profesorado implicado en la integración le lleva a la conclusión de que todos ellos se cuestionan profundamente su «modo de pensar y de actuar en la escuela». «La integración le exige, continuamente, un nuevo modo de ser profesores»⁽¹⁰⁾. Si esto es así con respecto a los alumnos de integración, todavía queda mayormente justificado y exigido con respecto a los alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje.

4.1. Las actitudes del profesor tutor.

Necesidad de un cambio de mentalidad en el profesorado

La importancia de las actitudes y expectativas del profesor en la resolución de las D.A. de los alumnos se pone de manifiesto a lo largo de la literatura existente sobre el tema. Así lo reconocen los autores citados a lo largo de la exposición: Jiménez (1986), Miranda (1986), Major (1990), Monedero (1984), Rosenthal (1968), etc. Relacionado con el tema y referente a la integración en un Informe de Evaluación del programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales⁽¹¹⁾, se señala como punto prioritario la importancia de las actitudes del profesor en el buen funcionamiento de la Integración. Son continuas aquí las referencias a la actitud positiva del profesor, cuestión que se plasma en mejores y más adecuadas respuestas a las necesidades educativas especiales de los niños.

El cambio de mentalidad que se hace preciso, implica en primer lugar un *cambio en la misma concepción que el profesor posee de la escuela*. Se ha de ir reformando esa idea de escuela sólo y exclusivamente como lugar de instrucción para pasar a una escuela como espacio de

(9) M.E.C. (1988): *La integración en el ciclo medio*. M.E.C., pág. 112.

(10) LÓPEZ MELERO (en apuntes): *Integración escolar y adaptaciones curriculares necesarias. ¿Cambiar la escuela, cambiar el currículum?* Universidad de Málaga, Málaga, pág. 13.

(11) M.E.C. (1989a): *Informe: Evaluación del programa de integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. M.E.C.

comunicación, «donde todo niño pueda disfrutar como niño, de su vida y viva su aventura de ir comprendiendo el mundo de la cultura sin sufrimientos y respetando las diferencias como ciudadanos democráticos»... «No hay nada más natural que la diferenciación»⁽¹²⁾.

El profesor ha de asumir un nuevo modo de vivir la escuela donde el niño, cualquier niño tiene cabida y donde ha de aprenderse no sólo cuestiones memorísticas, sino también y sobre todo a ser un ciudadano democrático y no un «especialista en una determinada materia» (esto sobre todo para los primeros ciclos de E.G.B.). Un lugar de desarrollo de procesos y no de acumulación de conocimientos.

Como consecuencia, la *concepción del niño* que acude a la escuela ha de ser la de una persona «que es capaz de participar activamente, de elaborar información y construir estructuras internas de captación, transformación, interpretación y respuestas»⁽¹³⁾. El profesor debe mentalizarse de que «las bases de cualquier materia pueden enseñarse a cualquiera, a cualquier edad, en alguna forma»⁽¹⁴⁾. Así mismo debe de asumir que las dificultades de aprendizaje no son algo drástico y definitivo para el niño que las presenta, sino que pueden resolverse más o menos fácilmente, sobre todo si éstas son las expectativas del profesor.

Estas concepciones implican también que el profesor debe de adoptar la idea de que *su papel no es el de mero instructor* que enseña a los alumnos unos conocimientos. Ha de ser un educador en un sentido más profundo, más pleno. El profesor tutor debe de recuperar el verdadero sentido de ser maestro, no puro instructor, sino sujeto capaz de emitir juicios, tomar decisiones y actuar de un modo racional. El maestro como profesional que sabe adaptar y acomodar su plan de actuación a la diversidad de sus alumnos, a las peculiaridades y características de cada uno.

Las actitudes del profesor deben enfocarse a los siguientes principios: «1) Educar es más que instruir. 2) Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y desarrollar. 3) Se educa la persona entera». «Este encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de alumnos». Por otra parte, ante determinadas dificultades que puedan surgir en algún momento con determinados niños, ha de adoptar medidas bien preventivas, bien de resolución. «Estas medidas que en algún sentido son extraordinarias, en realidad son ordinarias, puesto que se precisan realizar en toda aula y con todo grupo de alumnos, y *caen dentro de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor*»⁽¹⁵⁾.

(12) LÓPEZ MELERO: Obra citada, pág. 6.

(13) LÓPEZ MELERO: Obra citada, pág. 12.

(14) Cita de BRUNER, citado en JIMÉNEZ, J. (1986): *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. El método «Mapal»*. Cepe, Madrid, pág. 90.

(15) M.E.C. (1992 b): *Orientación y tutoría*. (Primaria), M.E.C., Madrid, pág. 6.

Es preciso *romper con esta actitud del profesor de poner etiquetas previas* en cuanto se presenta alguna dificultad de aprendizaje en un alumno, de maximizar el problema y, en consecuencia, dejar de lado o aislar a este alumno porque «no es competencia suya». Es necesario también *cambiar las expectativas de este profesor* que ante este problema realiza un falso y poco objetivo pronóstico que acaba por cumplirse (recordar el efecto Pigmaleón). Es hora ya de que el profesor deje de pensar que esta dificultad que ha aparecido en el niño es consecuencia y causa del propio niño, de alguna limitación o déficit que posee. *Es preciso que adopte una mentalidad mucho más abierta y comprensiva* y sea capaz de considerar que son muchos los factores que pueden intervenir en esta dificultad, empezando por el propio proceso de aprendizaje, complejo proceso que condiciona también la capacidad para aprender del alumno. El profesor debe de estar en disposición de *plantearse cuál es su influencia personal en una dificultad que aparece*.

Por último debe de convencerse de que una actitud positiva hacia el niño que presenta D.A., *actitud de confianza en el propio niño, de mejora de su autoestima, de transmitir esta confianza al propio alumno, de refuerzo ante sus éxitos y, en definitiva, de unas expectativas altas con respecto al éxito del alumno* pueden ser determinantes para la resolución de dicha dificultad. Se ha demostrado que estas actitudes y expectativas, en muchas ocasiones, logran por sí solas la desaparición de la dificultad aparecida en el alumno en un determinado momento o ante un determinado aprendizaje.

La experiencia indica que una actitud de aceptación de la diversidad promueve estados de bienestar y equilibrio en los niños, llegando incluso a compensar los desequilibrios de sus déficits.

4.2. Competencias y funciones del profesor tutor ante las dificultades de aprendizaje

«A lo largo de su escolaridad, en momentos concretos o de modo permanente, en algunas materias determinadas, en varias o todas ellas, muchos alumnos –no ya solo los incluidos en la categoría, por lo demás elástica, de las «necesidades especiales»– pueden necesitar, sean adaptaciones educativas, sea metodología didáctica específica, sea enseñanza de refuerzo». «Esta atención a los alumnos **corresponde realizarla al profesor tutor**»⁽¹⁶⁾.

Por otro lado el profesor tutor, respondiendo a esta concepción de escuela adaptada a la diversidad, *debe de planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje lo más individualizado posible*. Si esto es así, no

(16) M.E.C. (1992 b): Obra citada, pág. 19.

le resultará tan llamativo ni tan extraordinario el afrontar una determinada problemática, además de que quizás, sean menos las dificultades de aprendizaje que surjan, ya que su programación estará adaptada a las peculiaridades de cada sujeto. Cuanto más adaptada a la individualidad esté una programación más fácil será el resolver las D.A. que aparezcan.

En esta línea *son funciones del profesor tutor las siguientes* (hablamos de funciones relacionadas con las D.A.):

- 1) *La prevención* de la aparición de las D.A. de sus alumnos.
- 2) *Intervención con respecto a la resolución de la misma.*
- 3) En el caso de que el profesor no pueda por sí solo resolver esta dificultad, *es función del profesor tutor recabar el asesoramiento de los especialistas correspondientes* (logopeda, profesor de apoyo, psicólogo, pedagogo...).

4.2.1. *La prevención de las D.A. por el profesor tutor*

Jiménez (1986) en su intento por ejercer la labor preventiva y como consecuencia de su gran experiencia en el tema, señala: «Algunas dificultades de aprendizaje no se deberían a una causa determinada, sino a una concatenación de causas que provocaban la aparición de una entidad nosológica capaz de ser clasificada. También habíamos intuido que sólo un tratamiento pedagógico –simplemente enseñando– podía hacer remitir o desaparecer muchas de las alteraciones consideradas como morbosas. Nuestra experiencia vino a confirmarnos que tales dificultades no eran sino dispedagogías»⁽¹⁷⁾. El profesor debe *conocer las dispedagogías más frecuentes y el tratamiento adecuado para suprimirlas*. Esto es especialmente importante en los primeros niveles en los que se está adquiriendo el aprendizaje lector. Sabemos que gran parte de las dificultades de aprendizaje surgen al afrontar el proceso lecto-escritor, debido a la gran complejidad del mismo. Por eso pensamos que los profesores *deben estar especialmente adiestrados en este proceso: qué es leer*, condiciones necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura, concepto de maduración, ¿cuándo enseñar a leer?, etc. Lo mismo sucede con respecto al aprendizaje del cálculo. Los profesores deben conocer cómo aprenden los niños las primeras nociones numéricas entre otras cuestiones.

Cada vez, y desde todos los sectores, se le está concediendo más importancia al tema de la prevención, considerando muy relevante al respecto el tema de *la Educación Infantil*. Si el desarrollo de un alumno no responde a la simple maduración de sus capacidades es lógico

(17) JIMÉNEZ, J. (1986): *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. El método «Mapal»*. CEPE, Madrid, pág. 11.

que el proceso educativo se organice intencionadamente para favorecer este desarrollo. Si esto es así para la generalidad de los niños, más debe serlo para aquellos que presentan alguna dificultad. *Para todos ellos la Educación Infantil adquiere un carácter preventivo.* Esta característica de la Educación Infantil aparece también en la reforma del M.E.C. (1992A), donde se afirma que es preciso, por un lado, impedir que se produzcan tempranamente D.A. y, por otro, proporcionar la necesaria atención para paliar las dificultades que en algún niño se hayan presentado.

Los niños en este nivel deberían ejercitarse en aquellas aptitudes psicológicas más importantes para los aprendizajes de la Educación Primaria, con lo cual prevendríamos muchos de los problemas de aprendizaje que posteriormente surgen. No se quiere decir con esto que la Educación Infantil no tenga su propia entidad y sentido al margen de la Educación Primaria. Antes al contrario, pensamos que *el profesor en esta etapa debe intentar desarrollar aspectos claves del desarrollo del niño en estas edades como son:* desarrollo del lenguaje, desarrollo psicomotriz (esquema corporal...), capacidades perceptivas (percepción espacio-temporal, secuenciación, percepción visual, auditiva, etc.), coordinación visomotora, desarrollo del ritmo, la atención, la memoria...

Pensamos que de este modo el profesor puede eliminar y prevenir gran cantidad de dificultades como: dislexias, discalculias, dislalias, disortografías, etc. El profesor *debe poseer y dominar todo un material, que puede elaborarse él mismo, para prevenir dificultades de aprendizaje en esta etapa.*

Otro aspecto muy importante y relacionado con el anterior es *la detección de las dificultades de aprendizaje*, sobre todo con la finalidad de corregirlas antes de que llegue el aprendizaje de la lectoescritura. El profesor debe de prestar atención a la evolución de los alumnos para observar la presencia o ausencia de determinadas conductas. Cuando se observe cualquier dificultad es muy importante no sacar conclusiones precipitadas, ni maximizar el problema (pueden ser simples retrasos normales en la maduración –cada alumno sigue su ritmo– o simples problemas de adaptación a la escuela, etc.).

Jiménez (1986) propone todo un método de prevención de las D.A., principalmente en los primeros cursos, sin pretender con ello convertir el aula en una sala de recuperación. Así señala que el profesor debe de introducir determinadas actividades con el fin de prevenir dislalias, dislexias, disortografías, etc.

4.2.2. *Intervención del profesor en la resolución de las D.A.*

Coincidimos en este aspecto con las propuestas del M.E.C. (1992b) manifestadas en la reforma del sistema educativo; Por lo que seguimos

sus afirmaciones al respecto. Una vez aparecida la dificultad de aprendizaje *el profesor podrá afrontarla de diversos modos*: 1) «Apoyo y refuerzo» a ciertos alumnos en la adquisición de determinados aprendizajes donde tienen dificultades (ejemplo lectoescritura). 2) «Aplicación de métodos específicos» para la adquisición de ciertos aprendizajes. 3) O bien a través de «procesos instruccionales alternativos a los convencionales». 4) Y por último, pueden también utilizarse lo que se llama «adaptaciones curriculares»⁽¹⁸⁾. Recordemos que los tres niveles de concreción propuestos por el ministerio tienen la finalidad de la individualización, de la personalización del proceso de enseñanza, sobre todo las programaciones de aula. Pero existe además un cuarto nivel de concreción cuyo referente es el alumno, nivel de concreción que consiste en un ajuste, en una adecuación del currículum a las características del niño, en este caso a la resolución de los problemas que presenta.

Una de las posibilidades de intervención es el uso de *modelos organizativos*. El profesor puede conseguir situaciones educativas diversas utilizando dentro del aula agrupamientos diferentes para tratar un contenido: Grupo grande, equipos de trabajo y trabajo individual. Este último agrupamiento permitirá que el aprendizaje se adecue al ritmo y necesidades de cada niño. El trabajo en pequeños equipos permite muchas posibilidades, entre otra permite al profesor ir rotando por los grupos y detenerse en aquellos que más lo necesitan, confluencia de distintas actividades en el mismo momento. El grupo grande (la clase) puede ser útil a la hora de presentar contenidos o conceptos que no pueden presentarse de otro modo.

Otra posibilidad es a través de *la metodología*. Tan importante es lo que se aprende como la forma de aprenderlo. Según esta concepción el profesor debe desechar metodologías tradicionales desde donde se enseña del mismo modo y al mismo tiempo a alumnos que son «diferentes». La metodología debe dar respuesta a todos los alumnos y comprender estrategias, técnicas y recursos diversos y ser flexible para poderla adaptar a todos.

La metodología debe siempre responder a los intereses y motivaciones de los alumnos. Sabemos que muchas de las D.A. no son sino falta de interés y motivación del alumno hacia lo que se está enseñando. El profesor debe *plantearse siempre cómo motivar al niño*. Un aspecto importante es el de *reforzar las realizaciones positivas* del niño, sobre todo si presenta D.A. De este modo contribuirá al desarrollo de un autoconcepto y una autoestima positivos, evitando un deterioro de los mismos como consecuencia de repetidos fracasos en los aprendizajes.

Una metodología basada en la actividad, la individualización, la socialización, la interdisciplinariedad, la globalización, que parta de la propia

(18) M.E.C. (1992 b): Obra citada, pág. 21.

experiencia y donde el protagonista sea el mismo alumno, puede contribuir a la resolución de muchas de las dificultades de aprendizaje.

Otra de las cuestiones a modificar por parte del profesor es *su concepción de la evaluación*. Ésta debe de ir más allá de medir a los alumnos. La evaluación debe servirle al profesor para prevenir D.A., para detectarlas, para saber por qué un alumno fracasa y sobre todo para poder *intervenir*. Sólo conociendo lo que sucede se puede establecer una estrategia de actuación.

Ante un alumno que presenta un fracaso, una dificultad, *la primera acción que es competencia del profesor es plantearse las siguientes cuestiones*: ¿eran los objetivos adecuados a sus posibilidades?, ¿he utilizado las estrategias y materiales adecuados?, ¿he sabido motivarle y considerar sus intereses?, etc. Ésta sería una de las funciones de la evaluación.

Por último, el profesor puede utilizar para la resolución de las D.A. las *Adaptaciones curriculares*. Se trata de «dar una respuesta común y a la vez individualizada con unos mínimos básicos para todos y unos máximos variados y diferentes en función de las posibilidades, intereses y procesos de aprendizaje de cada alumno»⁽¹⁹⁾. *Las adaptaciones pueden ser*:

- *De temporalización*: supone el modificar el tiempo previsto para alcanzar los objetivos.
- *Eliminación y/o introducción de modo temporal o permanente de algún objetivo, contenido o actividad*.
- *Priorización de ciertos objetivos, contenidos o áreas curriculares frente a otras*.

Es preciso señalar como colofón que el *profesor tutor debe de conocer cuáles son las dificultades de aprendizaje más comunes que pueden surgir en las diferentes áreas*, así como también ciertas nociones de cómo tratarlas, de cómo intervenir en estos casos. Son muchos los déficits que pueden entorpecer un aprendizaje concreto. Por ello, al igual que en la prevención, el profesor debe recoger y/o elaborar todo un material referente a la corrección y recuperación de las distintas dificultades que puedan ir presentándose.

4.2.3. *Conexión del profesor tutor con otros profesionales o especialistas*

Se presentarán muchas situaciones en que el profesor ordinario no se sienta capacitado para afrontar determinadas problemáticas. *En es-*

tos casos es responsabilidad del profesor recabar el asesoramiento y ayuda oportunos de otros profesionales.

El profesor, cuando lo estime necesario, deberá pedir información, asesoramiento o ayuda tanto en el uso de metodologías, técnicas o estrategias específicas, como en los procesos instruccionales distintos a los convencionales, o en la elaboración de adaptaciones curriculares. En estos casos debe existir un trabajo en equipo donde el profesor, junto con los otros profesionales pertinentes seleccionen o diseñen estrategias o adaptaciones curriculares. Será siempre un trabajo conjunto donde exista la cooperación y el apoyo mutuo.

En aquellas circunstancias en que el profesor considere necesario la aplicación de programas específicos por parte de otro profesional, *será función del profesor tutor establecer un seguimiento sobre la evolución de ese niño.*

En resumen, proponemos una *participación reglada* en donde todas las partes implicadas colaboren en el proceso de ajuste del currículum a una determinada dificultad: profesor tutor, equipo pedagógico, profesionales externos e incluso la propia familia.

BIBLIOGRAFÍA

- BUISÁN, C. y MARÍN, M^a. A. (1987): *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Oikos-tau, Barcelona.
- CIEZA GARCÍA (1990): *Fracaso escolar y patologías psíquicas*. Promolibro, Valencia.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1992): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Compilación. Alianza Editorial, Madrid.
- DUEÑAS BUEY, M. (1994): *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Cuadernos de la UNED. UNED, Madrid.
- FERNÁNDEZ, F.; LLOPIS, A. y PABLO, C. (1985): *La dislexia, origen, diagnóstico y recuperación*. CEPE, Madrid.
- GILLY, M. (1987): *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-tau, Barcelona.
- JIMÉNEZ, J. (1987): *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. El método «Mapal»*. CEPE, Madrid.
- JORNADAS NACIONALES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (1988): *El currículum del profesor de Escuelas Infantiles*. Universidad de Málaga, Málaga.
- LÓPEZ MELERO (en apuntes): *Integración escolar y adaptaciones curriculares necesarias. ¿Cambiar la escuela, cambiar el currículum?* Universidad de Málaga, Málaga.
- MAJOR, S.; WALSH, M. A. (1990): *Actividades para niños con problemas de aprendizaje*. CEAC, Barcelona.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1989a): *Informe: Evaluación del programa de integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1988): *La integración en el ciclo medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas nº 3, M.E.C., Madrid.

- M.E.C. (1990): *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid.
- M.E.C. (1992a): *Proyecto curricular*. (primaria). M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1992b): *Orientación y tutoría*. (primaria), M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1992c): *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los Centros de Integración*. Centro de Recursos de Educación Especial, M.E.C., Madrid.
- MIRANDA CASAS, A. (1986): *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Promolibro, Valencia.
- MONEDERO, C. (1984): *Dificultades de aprendizaje escolar*. Pirámide, Madrid.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pigmaleón en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Marova.