

TESIS DOCTORAL

Directores:

Joan Biscarri Gassió y Glòria Jové Monclús

**Actitudes y procesos de pensamiento
de los profesores de la Etapa Infantil ante
las diferencias de sus alumnos
y sus familias**

Una concepción preventiva

M. Àngels Marsellés Vidal

Universidad de Lleida
Departamento de Pedagogía y Psicología

CAPÍTULO 1

Procesos de pensamiento de los profesores

Antes de entrar en el tema central que ocupará este capítulo, y en las distintas posiciones que enmarcan el paradigma de pensamiento del profesor, queremos introducir unas breves consideraciones acerca del escenario concerniente a la cultura y a la historia de las ideas. Es decir, a la contextualización del pensamiento del profesorado examinando las fuerzas sociales e históricas que le han dado forma.

1.1. Introducción

Durante la Edad Media, la ciencia se basaba en una síntesis aristotélico-tomista entre fe y razón. El objetivo principal de dicha síntesis consistía en la comprensión de la naturaleza y de los fenómenos naturales. Sin embargo, cuando la peste negra asoló Europa y acabó con casi una cuarta parte de su población, se hizo evidente para muchos que la visión medieval era inadecuada. Los estudiosos occidentales comenzaron a plantearse una nueva forma de percibir el mundo natural, una forma que les permitiera comprender y controlar el mundo externo (Fosnot, 1988: 2; Kincheloe, Steinberg y Tippins, 1992; Leshan y Margenau, 1982: 30-31, citados en Kincheloe, 2001).

Con el advenimiento de la Revolución Científica o Era de la Razón, en los siglos XVI y XVII, la naturaleza iba a ser controlada, «puesta al servicio del hombre y esclavizada» (Capra, 1982: 56, cit. en Kincheloe, 2001).

La razón indicó a los pioneros de la ciencia que es más fácil comprender los fenómenos complejos del mundo cuando se reducen a sus partes constituyentes, y a continuación se reagrupan según las leyes de causa y efecto.

Todo ello tuvo lugar en el contexto de la separación entre mente y materia de René Descartes, con su «pienso, luego existo». Esta visión condujo a una concepción del mundo en forma de sistema mecánico, dividido en dos reinos distintos: el mundo interno de la mente y el mundo físico. Ahora comprendemos que semejante división iba a tener profundas y desafortunadas consecuencias.

Sir Isaac Newton extendió las teorías de Descartes con su descripción de espacio y tiempo como absolutos inmutables, independientes del contexto. Así el concepto cartesianewtoniano de la modernidad científica quedaba establecido con su centralización, su concentración, su acumulación, su eficacia y su fragmentación.

Junto con Sir Francis Bacon, quien estableció la supremacía de la razón sobre la imaginación, Descartes y Newton sentaron las bases que iban a permitir a la ciencia y a la tecnología cambiar el mundo. La obsesión por el progreso proporcionaba nuevos valores y objetivos, que venían a ocupar el vacío dejado por la fe religiosa. Incluso los vínculos familiares se diluían, a medida que el nuevo orden afirmaba su alianza con cuestiones impersonales tales como el comercio, la industria y la burocracia (Aronowitz y Giroux, 1991: 57; Bohm y Peat, 1987: 109-110, cit. en Kincheloe, 2001).

Esta visión moderna del conocimiento, esta epistemología de verdad única, afectó a todos los aspectos e instituciones de occidente incluida la educación. Aún cuando nos impida ver diversos aspectos del mundo social, esta epistemología de verdad única, propia de la modernidad, ha tenido y sigue teniendo un gran atractivo. El educador moderno ideal se convierte en un profesional aséptico, en un operador independiente que se eleva por encima de los valores de «intereses especiales». De este modo, el statu quo educativo queda protegido de críticos como John Dewey, Paulo Freire o Maxine Green con sus programas y sus juicios de valores. Sus críticas no son valoraciones científicas sino «meras opiniones».

El profesorado preocupado por la mejora de la capacidad de pensamiento de su alumnado, que intenta conectar la escuela con la vida, que valora los conocimientos que el alumnado lleva a la escuela consigo, o que se toma en serio el cultivo del coraje cívico y de la ciudadanía, no verá valorados sus esfuerzos a menos que se adapten a lo preestablecido por la visión de la educación, tácitamente embebida en las propuestas de Reforma (Kincheloe, 2001: 15).

Personas y grupos de toda clase y condición han expresado su disconformidad con la modernidad. Los pensadores postmodernos desafían las estructuras jerárquicas de poder y conocimiento que proporcionan a los expertos por encima de las «masas», buscando nuevas formas de conocimiento que trasciendan los hechos empíricamente verificados, así como los argumentos lineales «razonables» desarrollados en la búsqueda de la certeza (Greene, 1988: 126).

Las visiones contemporáneas tanto sobre la educación como sobre la reforma educativa, emplean a menudo, una noción de lógica lineal de causa-efecto. Tanto la forma de pensar como el acto de enseñar se conciben como una frase gramatical: un sujeto actúa sobre un objeto. La postmodernidad rechaza esta visión simplista de la realidad argumentando que, tanto en el contexto particular del aula como en la vida en general, actúan múltiples acontecimientos, unos sobre otros y de forma simultánea.

La vida cotidiana de los educadores atestigua el poder de las fuerzas de la eficiencia, la productividad y la gestión científica liberadas en su momento por Taylor y Thorndike y que han contribuido a dar forma al siglo XX (Kincheloe, 2001: 19).

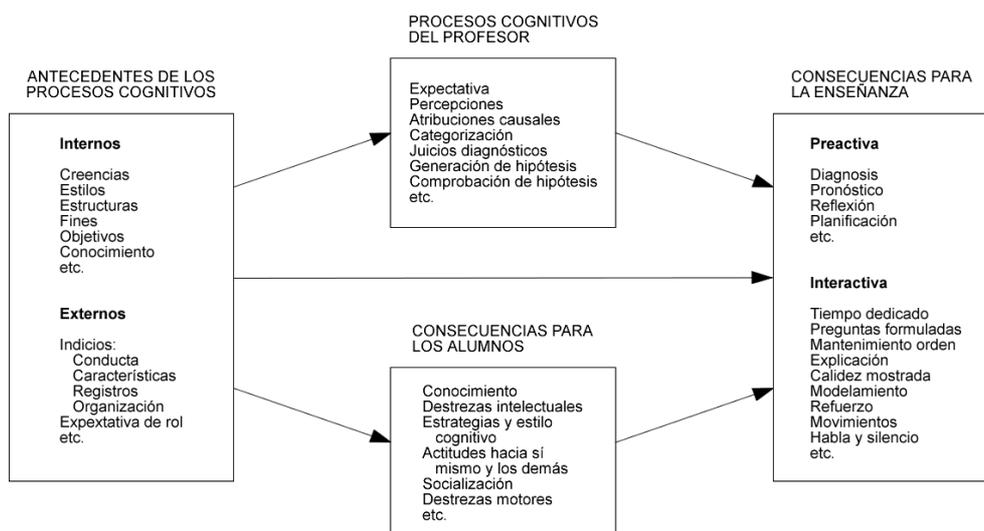
A pesar de las declaraciones en signo contrario, normalmente formuladas en el lenguaje de la democracia, bajo el aspecto de la promesa de una mayor importancia de los maestros en la toma futura de decisiones, el profesorado queda sistemáticamente relegado a un papel de espectador que se limita a cumplir las instrucciones de sus superiores (Britzmann, 1991: 48, cit. en Kincheloe, 2001).

«La crítica postmoderna apela a la audacia pedagógica a una forma de pensar del profesorado que rehúse tragar la anestesia de la modernidad y que permita al profesorado avanzar sin temor hacia el contexto de la postmodernidad.» J.L. Kincheloe

1.2. Paradigma del pensamiento del profesor. Supuestos básicos

El origen formal del Paradigma del pensamiento del profesor se produce a partir de 1975 cuando la comunidad científica acepta el modelo de Investigación, entonces denominado «procesamiento clínico de la información» en la enseñanza.

El objetivo principal de este paradigma es describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes. Se parte de una concepción del profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. Se considera, además, que la vida mental del profesor consta de cuatro elementos que representamos a continuación.



CUADRO 1.1. Modelo conceptual general para el procesamiento clínico de la información en la enseñanza y el aprendizaje (Gage, 1975, en Marcelo, 1995)

Según este modelo, el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos y externos que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores y tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen unas consecuencias directas en la enseñanza.

Para el estudio de estos procesos se identifican siete áreas o problemas que se deben abordar para dar respuesta al objetivo planteado y que señalamos a continuación:

- 1) Examen del acto clínico de la enseñanza: diagnóstico, juicio y toma de decisiones en la enseñanza.
- 2) Percepciones de los profesores, atribuciones y expectativas hacia los estudiantes.
- 3) Procesos cognitivos en la selección de alternativas instructivas y organizativas.
- 4) Percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza.
- 5) Determinantes organizativos y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores.
- 6) Desarrollo de métodos de investigación.
- 7) Desarrollo de una teoría.

Cada una de éstas áreas temáticas han sido abordadas por distintos grupos de trabajo que contribuyeron a desarrollar un buen número de estudios e investigaciones que han ido planteando problemas. Algunos de ellos continúan aún sin resolución y algunos otros se han abandonado por no ser relevantes (Marcelo, 1995).

La principal preocupación de este paradigma, es conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Para ello se asume como premisas fundamentales que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y son los pensamientos del profesor los que guían y orientan su conducta (Clark y Yínguer, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Estas premisas han llevado a transformar la concepción que se tiene del profesor y se le concibe como un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente y seleccionar, entre los diversos métodos de enseñanza (Shavelson y Borko, 1979).

Otro de los supuestos básicos que enmarcan este paradigma, es que la investigación sobre pensamientos del profesor no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia (Good y Powell, citados por Clark y Yínguer, 1979). Las premisas metodológicas son distintas y por lo tanto, los criterios de validez interna y

externa se cambian por los de validez ecológica. Las estrategias de investigación se ven transformadas debido a los cambios en los principios conceptuales. Además, no se necesitan grupos control ya que los diseños que se utilizan no son experimentales (Winne, 1984).

Los estudios e investigaciones que se han realizado enmarcados en este paradigma han seguido dos enfoques principales: el *modelo de toma de decisiones* y el *modelo de procesamiento de la información*. En el primero se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando actuaciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones sobre los alumnos. Por otra parte, el modelo de procesamiento de la información se centra menos en las decisiones de los profesores concibiendo al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros (Clark, 1978).

Situados en las concepciones fundamentales de este paradigma, citamos las aportaciones de Clark y Peterson (1986), los cuales elaboraron un modelo en el que establecen una relación entre la investigación de las conductas del profesor y consecuentemente, sus efectos en los alumnos y que se representa en el cuadro 1.2.

El modelo muestra dos dominios que tienen una importante participación en el proceso de la enseñanza. Cada dominio está representado por un círculo. Estos dominios son: *a)* los procesos de pensamiento de los maestros, y *b)* las acciones de los maestros y sus efectos observables.



CUADRO 1.2. Modelo del pensamiento y la actividad del maestro
(Clarck y Peterson, 1986, en Wittrock, 1986)

Según este modelo, los procesos de pensamiento de los docentes ocurren «en la cabeza de los docentes» y por lo tanto no son observables. En cambio, la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno, son fenómenos observables. De este modo, los fenómenos incluidos en el dominio de la acción del docente, pueden medirse con más facilidad y someterse más cómodamente, a métodos de investigación empírica que los fenómenos incluidos en el dominio de su pensamiento.

Este dominio abarca tres categorías principales de procesos de pensamiento:

- a) La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos).
- b) Sus pensamientos y decisiones interactivos.
- c) Sus teorías y creencias.

Las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula (pensamientos y decisiones interactivos de los docentes) o bien antes o después de esa interacción (pensamientos preactivos y postactivos). Las categorías citadas se basan en la distinción propuesta por Jackson (1968), citado en Clarck y Peterson (1986), entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza.

La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella. Como indican las flechas del modelo, tanto los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes como su planificación pueden afectar a sus teorías y creencias.

En el marco de nuestro estudio hemos centrado el objetivo de la investigación guiados por el modelo de pensamiento y actividad propuesto por Clarck y Peterson y centrados en la tercera categoría que propone dicho modelo puesto que pretendemos indagar sobre las creencias,

procesos de pensamiento y actitudes que ocurren en la mente de los docentes de la Etapa Infantil de un determinado contexto geográfico en relación a la diversidad de su alumnado.

Los procesos de pensamiento de los profesores no se construyen en el vacío sino que hacen referencia a un *contexto psicológico* (teorías implícitas, valores, creencias) y a un *contexto ecológico* (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.). Estos contextos han de ser tenidos en cuenta en las investigaciones sobre pensamientos del profesor (Clarck y Yinguer, 1979).

1.2.1. Bases psicológicas del paradigma del pensamiento del profesor

El paradigma en el cual enmarcamos nuestro estudio tiene sus bases en la psicología cognitiva o teoría del procesamiento de la información:

«La psicología cognitiva se preocupa por cómo los organismos conocen o adquieren conocimientos acerca de su mundo, y de cómo usan ese conocimiento para guiar decisiones y llevar a cabo acciones eficaces» (Bower, 1975: 25).

«El modelo de procesamiento de la información humana hace referencia a que existe un proceso por el cual el sujeto adquiere, transforma, almacena y utiliza la información» (Mahoney, 1981).

Este modelo es mediacional ya que establece que entre los estímulos de entrada (inputs) y las respuestas (outputs) inciden multitud de fenómenos. La mediación que realiza cada individuo de la información que recibe del exterior es una interpretación particular que puede llegar a ser una transformación o incluso una distorsión de la propia realidad.

En términos de la teoría del procesamiento de la información, un problema se define como la interacción entre un sistema de procesamiento de la información y una tarea ambiental, siendo muy importantes los conocimientos previos que posee el sujeto que se enfrenta con el problema.

Este modelo de procesamiento de la información en la enseñanza concede un papel muy importante al profesor como catalizador del proceso. De hecho, se afirma que «el profesor es un poderoso agente en la determinación de los tipos de información que se

van a procesar mediante la reducción de la cantidad de conducta natural de los alumnos, estableciendo patrones instruccionales, elaborando un sistema social y regulando el proceso instruccional» (Joyce, 1980: 8).

Una vez que el profesor ha determinado la tarea que deben realizar los alumnos, normalmente espera que éstos se comporten de una determinada manera. La percepción que tiene el docente de la conducta del alumno, se puede ver afectada por la interpretación que haga de la misma. De esta forma se ve necesario distinguir entre percepción de una conducta, que puede ser un hecho más o menos objetivo, e interpretación que cada sujeto hace de la misma.

Tanto el conocimiento de las percepciones como las expectativas e interpretaciones que los docentes atribuyen a la conducta de sus alumnos en un contexto educativo diversificado adquieren un especial relieve en nuestro estudio.

1.2.2. Ámbitos que contemplan las investigaciones sobre el pensamiento y el conocimiento de los profesores

El paradigma de pensamiento y conocimiento de los profesores se enmarca en diferentes ámbitos de investigación que pueden englobarse en:

- La planificación de la enseñanza.
- Las decisiones interactivas.
- Las creencias, constructos personales y conocimiento práctico.

Aunque tenemos presentes los diferentes ámbitos de investigación enmarcados en este paradigma, hacemos sólo mención de aquellos que inciden directamente en el estudio que presentamos: *las creencias, constructos personales y conocimiento práctico.*

1.2.3. Creencias, constructos personales y principios educativos de los profesores

Los procesos de toma de decisiones y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional. En este

apartado vamos a hacer referencia a algunos de los conceptos que se han acuñado para hacer referencia a esta realidad.

El estudio de las creencias educativas de los profesores ha sido una de las líneas de investigación que se han abordado dentro del paradigma de pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Una creencia puede definirse como «la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento» (Fishbein y Ajzen, en Bauch, 1984: 3).

Para otros la creencia es «una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase “creo que...” que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones» (Rokeach y Fishbein, en Wahlstrom y otros, 1982: 28).

Las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente de forma que estructuran y organizan su mundo profesional (Spodek y Rucinski, 1984).

La descripción de las creencias educativas de los profesores es una línea de investigación que está tomando una destacable importancia. Los estudios han venido utilizando metodologías variadas (observación de entrevistas, cuestionarios, etc.) y han llegado a resultados poco comparables entre sí. En esta línea Spodek y Rucinski (1984), observaron y entrevistaron a cuatro profesores de preescolar para conocer sus creencias educativas. Los autores encontraron que el 25% de estas creencias educativas se referían a la gestión de clase mientras que el 14% se referían a los procesos instruccionales.

Putman (1984), en un estudio de caso de un solo profesor, halló que las creencias que orientaban las decisiones del profesor se agrupaban en las siguientes categorías: alumnos, aprendizaje, currículum, evaluación y rol del profesor.

Los resultados de las diferentes investigaciones son dispersos, en el sentido que no existe entre los investigadores un modelo común de investigación e interpretación sobre las creencias educativas.

Al considerar las creencias y teorías de los docentes sobre los alumnos, algunos investigadores han sostenido que las más importantes son las que se refieren a la

percepción, por parte de los docentes, de las causas de la conducta de los alumnos o en otras palabras, las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos. Darley y Fazio (1980) y Peterson y Barger (1984), indicaron que las interpretaciones de los docentes sobre las causas de la actuación de los alumnos pueden ser importantes para comprender de qué modo las expectativas del docente, afectan el rendimiento de los alumnos en el aula.

Los investigadores se han interesado en la cuestión de si los docentes tienden a atribuirse a sí mismos, los éxitos y los fracasos de los alumnos y por lo tanto, asumen la responsabilidad del rendimiento de éstos o por el contrario tienden a atribuir el rendimiento de los alumnos a factores ajenos al docente y por lo tanto, no se consideran responsables de ese rendimiento (Biscarri, 2000). En consecuencia, se han interesado por los factores que influyen en las interpretaciones de los docentes y en particular, en la medida en que éstos aceptan la responsabilidad de los éxitos y fracasos de los alumnos.

En diversos estudios se comprobó que el hecho de ser actor en la situación educativa, lleva al docente a efectuar interpretaciones que ensalzan su «ego» (Brandt, Hayden y Brophy, 1975; Wiley y Eskilson, 1978). En cambio, otros estudios pusieron de manifiesto una tendencia contradefensiva en las interpretaciones de los docentes (Beckman, 1973; Ross, Bierbauer y Polly, 1974).

La afirmación de que las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente, se ha pretendido contrastar en diversos estudios e investigaciones. Aunque en algunos de ellos los resultados muestren que tal relación no existe, es verdad que en la mayoría, esta relación se da de forma evidente. Wahlstrom y otros (1982), analizaron las relaciones entre las creencias de los profesores y su conducta de clase. Utilizando la metodología del cuestionario, y aplicando la técnica del análisis de correlación, encontraron que existía correlación significativa entre ambos conjuntos de variables.

Zeichner y Tabanich (1985), llevaron a cabo una línea de investigación centrada en el estudio de los profesores en sus primeros años de docencia. Investigaron las relaciones existentes entre las creencias de profesores sin experiencia docente y su conducta de clase. Asimismo, analizaron la evolución de las creencias educativas y de la conducta de clase como consecuencia de la adquisición de experiencia en la enseñanza.

Los investigadores consideran que existen otros factores que influyen en las interpretaciones de los docentes y que han sido motivo de estudio como las interpretaciones acerca de las causas del rendimiento de los alumnos. Entre ellas se encuentran, la percepción por parte del docente del rendimiento anterior de los alumnos y las características tales como la raza, la clase social y el sexo de los alumnos.

En relación al rendimiento anterior de los alumnos, Peterson y Barger (1984), demostraron que los docentes emplean la información sobre el rendimiento anterior de los alumnos para realizar interpretaciones de las causas de su rendimiento actual que conformen un cuadro «coherente».

En cuanto a los efectos de la raza y la clase social sobre las interpretaciones de los docentes son menos claros. Los investigadores han demostrado que el efecto de la raza en las interpretaciones de los docentes estaba influido por la clase social a la que pertenecían los alumnos (Cooper, Baron y Lowe, 1975).

A diferencia de la raza y la clase social, el sexo de los alumnos no influye de manera significativa en las interpretaciones de los docentes (Wiley y Eskilson, 1978).

La investigación sobre pensamientos del profesor ha asumido los supuestos de la teoría de los Constructos Personales de Kelly. Según este autor, cada individuo estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos.

Un constructo es una abstracción; es una propiedad atribuida a un suceso, persona o cosa. Cualquier constructo dado puede aplicarse a más de un elemento (suceso, persona, cosa). De acuerdo con la teoría general, para confirmar la identidad de un constructo se requiere identificar al menos dos elementos que constituyan el atributo nominal en el constructo y un tercer elemento que no lo sea (Oberg, 1984: 7).

Este es un modelo representativo de la realidad, orienta la conducta de cada individuo, y está constantemente sujeto a cambios y revisión (Pope, 1982).

Los constructos personales, al igual que las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa. La identificación de constructos personales de los profesores ha sido también objeto de diversos estudios.

Uno de los estudios más interesantes fue el que llevó a cabo Munby (1981), en el que investigó a 14 profesores pidiéndoles que describieran lo que un observador podría ver cualquier día en su clase. A partir de estas entrevistas extrajo los elementos que posteriormente fueron agrupados por los profesores en constructos. Los constructos identificados por Munby fueron: aprendizaje del alumno, implicación del alumno, control y autonomía del profesor, necesidades y limitaciones del alumno y motivación.

Cabe relacionar estos resultados con las creencias identificadas por Putnam (1984), en un estudio en el que encontró creencias del profesor que hacían referencia al alumno, al aprendizaje y al rol del profesor. Algunos de estos resultados también coinciden con el estudio de Oberg (1984), en el que encontró que los constructos personales de los profesores que investigó se referían a: rol del profesor, aprendizaje, contenido y escolaridad.

Como podemos ver, el alumno, su aprendizaje y el rol del profesor, son constructos que se presentan reiteradamente en los profesores estudiados. Ello demuestra una de las conclusiones a las que llegamos cuando hablamos sobre decisiones interactivas de los profesores, y es la importancia que dan al alumno como factor determinante del acto de enseñar.

Entre otros supuestos, la importancia determinante que otorgan los profesores al alumno en el acto de enseñar ha sido uno de los que han inducido nuestro interés al plantear el estudio que presentamos.

Los principios educativos forman parte de la estructura de conocimiento práctico de los profesores. Orientan la práctica y resultan de una orientación entre la teoría y la práctica. En un estudio de Marland (1979), se analizan los principios prácticos de seis profesores. Estos principios se refieren en mayor medida a los alumnos: compensación, indulgencia y compartir el poder son principios que tienden a favorecer la implicación de los alumnos, su participación y motivación en clase.

El hecho de que los profesores generen principios referidos a los alumnos coincide con los resultados de otros estudios en el sentido que la mayor preocupación de los profesores cuando planifican y cuando toman decisiones interactivas son los alumnos.

En otro estudio desarrollado por Connors (1978), cit. en Marcelo (1987), se contrastaban algunos de los resultados hallados por Marland. Se encontraron tres grandes principios uno de los cuales coincide con alguno de los que Marland identificó. Estos principios fueron: *Supresión de emociones, Autenticidad del profesor y Autocontrol*. El primero de estos principios coincide con uno de los que Marland hallara. Se refiere a la eliminación de los propios sentimientos del profesor como estrategia para prevenir los problemas. El principio de autenticidad se utiliza por los profesores para presentarse ante los alumnos de forma que en la clase se consigan tener buenas relaciones y un buen ambiente de trabajo. Por último el principio de autocontrol se refiere a la necesidad que tiene el profesor de dominar y ser consciente de su conducta así como las repercusiones de éstas en los alumnos.

1.2.3.1. Conclusiones en torno a las investigaciones sobre creencias, constructos personales y principios educativos

Los estudios que hemos presentado en torno a las creencias educativas de los profesores nos han mostrado que las creencias existen y en segundo lugar que éstas varían según los diferentes estudios que se analicen.

Uno de los hallazgos más significativos a que se ha llegado sobre creencias educativas es que durante los primeros años de experiencia docente las creencias educativas y la conducta de clase pueden entrar en conflicto como muestran Zeichner y Tabanich (1985). Pero parece que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta.

En relación a los constructos más frecuentes de los profesores, se llega a la conclusión de que los alumnos son el factor que con más frecuencia influye y determina las decisiones interactivas de los docentes. Junto a estos constructos, aparecen otros referidos al propio profesor, su rol, control y autonomía.

Tanto las creencias como los constructos de los profesores funcionan como un tamiz de las innovaciones educativas. Según Marcelo (1987), una vez se ha identificado que las creencias influyen decisivamente en la conducta de los sujetos, el paso siguiente en la

investigación ha de ser indagar métodos que flexibilicen las creencias de los profesores y las hagan más adaptativas a las innovaciones educativas.

Durante los últimos años, se han realizado decenas de investigaciones en torno a diferentes aspectos del pensamiento del profesor pero ni los problemas de investigación, ni las metodologías ni los supuestos teóricos son los mismos que las que se realizaron desde 1974. Algo ha ido cambiando o evolucionando en este paradigma de investigación. Fundamentalmente, han cambiado las concepciones que se tienen sobre el profesor, el alumno, el currículum, el contexto así como la propia metodología de investigación.

Desde la concepción del profesor como un sujeto racional que toma decisiones en las actividades que le son propias de su profesión: planificación de la enseñanza y enseñanza interactiva (Jackson, 1968) hasta el análisis de la realidad de la práctica del profesor, se comprobó que éste, especialmente en la enseñanza interactiva, no sigue éstos modelos. Los profesores, raramente toman decisiones interactivas de importancia que les llevan a transformar su planificación. Es decir, no piensan en todas las alternativas de acción disponibles y en base a ello, sopesan y deciden razonadamente. Por el contrario, gran parte de la conducta docente está sujeta a rutinas profundamente interiorizadas y a dilemas que se presentan y los cuales no tienen para el profesor una única solución aceptable (Lampert, 1984; Wagner, 1984).

Es por ello que la metáfora del profesor que toma decisiones, ha dado paso a la concepción del profesor como un sujeto reflexivo que continuamente construye, elabora y comprueba su propia teoría personal del mundo (Clarck, 1985).

Desde este nuevo punto de vista, lo que interesa es investigar cuales son los procesos que siguen los profesores para construir y reconstruir su realidad, conocer como van adquiriendo conocimiento práctico e indagar en sus creencias y teorías implícitas.

Aunque se han producido algunos hallazgos relevantes, existe todavía un número considerable de problemas que continúan sin resolverse. Las investigaciones que se han venido desarrollando en torno al paradigma de pensamiento del profesor han estado influidas en sus comienzos por psicólogos cognitivos que consideraban que la unidad de análisis a estudiar era la clase y se ha entendido que tanto la planificación como la enseñanza de clase de un profesor son independientes del contexto que circunda a la escuela.

Actualmente se está observando una reconceptualización del contexto educativo que viene a considerarlo no como un conjunto de variables (nivel socioeconómico, clase, profesión y estudios de los padres, etc.) que se correlacionan con alguna medida, bien de los alumnos (inteligencia, personalidad), o del profesor. En su lugar, existe la tendencia de que «es necesario pensar de una forma más sintética y holística acerca del contexto si queremos continuar haciendo progresos en la comprensión del pensamiento del profesor, de los alumnos y de sus ramificaciones» (Clarck, 1985: 11). Esta visión del contexto como concepto más amplio y difuso responde a las influencias de los escritos que sobre educación han comenzado a realizar antropólogos como Erickson (1979, 1985) y Florio (1979, 1980).

Esta influencia está observándose también en el tipo de metodologías que se utilizan en los estudios sobre pensamientos del profesor. Así, las metodologías de laboratorio están dando lugar a metodologías más cualitativas y de influencia etnográfica. En definitiva, las investigaciones que se están realizando bajo el paradigma de pensamiento del profesor han comenzado a adoptar metodologías de tipo cualitativo para describir la realidad educativa objeto de estudio. En este sentido, señala Clarck, que «hemos comenzado a adoptar el canon de la subjetividad disciplinada en lugar del mito de la objetividad científica» (Clarck, 1985: 13).

La decisión de adoptar métodos más naturalistas, etnográficos o cualitativos ha sido consecuencia también del cambio que se ha verificado acerca de cuál ha de ser la función de la investigación (Marcelo, 1987).

Acorde con estas tendencias, hemos planteado nuestro estudio desde una visión holística y contextual en la comprensión de los pensamientos y las actitudes manifestadas por las profesionales de la educación infantil.

Conectando también con las aportaciones anteriores, hemos escogido metodología cualitativa para la primera parte del estudio.

1.3. Teorías implícitas del profesorado. Relación entre cultura y práctica de enseñanza

Los estudios sobre las teorías implícitas de los docentes han dado lugar al sector más reciente y menos extenso de la bibliografía sobre investigación del pensamiento del profesorado. Según Munby (1982), la indagación de este tema es con todo muy importante para lograr una comprensión completa y útil de los procesos de pensamiento.

Aunque podemos aprender muchas cosas interesantes y útiles desde el punto de vista técnico, de la investigación sobre planificación, los pensamientos interactivos y las interpretaciones de los docentes, sólo lograremos entender estos descubrimientos relacionándolos con el contexto psicológico en que éstos planifican y deciden (Clark y Peterson, 1986). La finalidad de la investigación sobre las teorías implícitas de los docentes, es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa la información.

Para Marrero (1993), el estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, tomar decisiones, adoptar estrategias, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.

Las teorías implícitas del profesorado pretenden explicar la conexión entre conocimientos subjetivos más o menos vinculados a entramados culturales, con las teorías formales divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen (Martínez Bonafé, cit. en Marrero, 1993).

Las teorías implícitas son teorías pedagógicas y personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica y se puede afirmar también que son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se denomina como «pensamiento práctico» (Pérez y Gimeno,

1988; Elbaz, 1983) o «teorías epistemológicas», con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

Existe una influencia de la cultura en las diferentes concepciones sobre la enseñanza de los profesores. Las distintas corrientes pedagógicas de la educación occidental principalmente desde el siglo XVII, (tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista) han dejado su huella en la configuración de las prácticas educativas actuales y algunas de estas teorías se ha consolidado como base de los conocimientos pedagógicos de los profesores como ha demostrado en su estudio, Marrero (1993). En los resultados obtenidos, comprobó que en la síntesis de creencias aunque guardan correspondencia con las síntesis de conocimiento, lo que los profesores toman de hecho de cada modelo científico, las ideas principales, probablemente no correspondan a toda la complejidad de la teoría histórica si no que es el conjunto de experiencias compartidas y canalizadas a través de la cultura lo que sirve de base común en el pensamiento del profesor.

Se supone que los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza, interpretándola y reconstruyéndola. Para ello, sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente-discente en los que una parte (a veces amplia, otras insignificante) pasa a formar parte del conjunto de «creencias», «constructos», «conocimiento personal», «teorías personales» o «teorías implícitas», esto es, de aquel conocimiento que es asumido o integrado como propio (autoatribuido) y que las personas (sean padres, profesores o niños) emplean para interpretar el mundo. Estas teorías influyen no sólo en la concepción si no en las propias prácticas de enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1988).

Otro de los aspectos a destacar en las teorías implícitas de los profesores es que éstos se auto atribuyen un conjunto de teorías que poseen un marcado carácter sociocultural. Es decir, que las distintas concepciones sobre la enseñanza encontradas en los análisis históricos poseen un marcado carácter representacional para los profesores. En los estudios realizados por Marrero (1993), han identificado cinco teorías de la enseñanza: Tradicional, Técnica, Activa, Constructivista y Crítica. Ello significa que no todo, en el conocimiento del profesor, es idiosincrásico y personal.

Las experiencias educativas tienen un fuerte carácter cultural y social que no sólo se plasma en los escenarios psicosociales de interacción en el aula, sino en el propio pensamiento pedagógico de los profesores. Los autores mencionados plantean que una parte del sistema de conocimiento del profesor, es estable, que no rígida; y en función de las demandas de la tarea y del contexto en que se desenvuelve, sintetiza y construye «escenarios mentales» que le permiten hacer frente a las contingencias del aula.

En definitiva, el carácter atribucional de las teorías implícitas de los profesores está fuertemente modulado por el papel de los contextos próximos en los que interviene (Biscarri, 2000). Esto se pone de manifiesto en la incidencia de variables demográficas como el sexo, el ciclo educativo, las experiencias de formación y el tamaño del centro. Como señalan Zeichner y Tabanich (1985), las teorías en cuanto síntesis experienciales entre lo individual, lo social, e institucional, forman parte del trasfondo cultural que sirve de base a procesos de socialización característicos del trabajo de los profesores.

Es por todo ello, que nuestro estudio se plantea como un objetivo prioritario conocer las

cual, veremos a continuación el marco conceptual en relación al término 'diversidad'.

CAPÍTULO 2

La diversidad escolar en la situación actual. Implicaciones sociales y educativas

2.1. Introducción

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la homogeneización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un

sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización (Pérez Gómez, 1992). A lo largo de la historia de la humanidad, cada comunidad ha adoptado unos determinados agentes que juegan un papel importante en la educación de los niños y niñas. Así, la educación se ha desarrollado en diferentes ámbitos y se ha concretado por diferentes agentes. Uno de estos ámbitos es la escuela. Ésta, surgió en el momento que las estructuras y diversificaciones de las funciones en las sociedades se hicieron más complejas y los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones fueron insuficientes. La escuela, inmersa en el conjunto del sistema educativo, se puede entender como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones (Pérez Gómez, 1998).

La escuela ha sido y es una institución social. Pero ha sido «de la sociedad» más que «en la sociedad». Tal es así que los hechos, ideologías, situación contextual de cada sociedad determinan y configuran la escuela en particular y el sistema educativo en general. A pesar de ello, la escuela impone, lentamente pero de manera tenaz unos roles de conducta, pensamiento y relaciones propias de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. La escuela vigente, que se ha mantenido inalterable en cuestión de fondo salvo interesantes excepciones, está inmersa en una gran crisis que lleva a contradicciones y desajustes evidentes en las prácticas escolares (Pérez Gómez, 1998).

2.2. Sobre la Educación y la Diversidad (alteridad)

Para poder comprender los hechos educativos es necesario hacer planteamientos desde una perspectiva global, amplia y en el marco de unos acontecimientos ideológicos, sociales, culturales, políticos y económicos de una determinada sociedad. Es por ello que hacemos referencia a las relaciones entre la sociedad y la educación y la complejidad que en nuestra sociedad esto supone. Los principios, dinámicas económicas y sociales manifiestan ciertas contradicciones con planteamientos recogidos en las políticas educativas.

La asunción de la cultura de la diversidad genera muchas implicaciones de cambio profundo en los planteamientos políticos e ideológicos de los sistemas educativos y en las prácticas que estos desarrollan. El discurso de la diversidad es eminentemente ideológico, lo pedagógico existe y es necesario pero el posicionamiento inicial es en el plano ideológico. Asumido de este modo, la sociedad en general y el sistema educativo en particular, comprometidos con ello, buscaron, diseñaron y elaboraron todas aquellas estrategias concretas que permitan dar respuesta a las necesidades de todos. Estamos de acuerdo en concebir la «discapacidad» como una construcción social (Barton, 1998; Franklin, 1996) y es necesario encontrar enfoques para la comprensión que nos permitan desarrollar prácticas educativas para abordar las causas de los problemas escolares resultantes de la discapacidad, sus ambientes, agentes, estrategias y políticas contemporáneas (Franklin, 1996).

Como señala Cabello y Rayon (1999), a pesar que la diversidad se entiende en el discurso teórico y político si el currículum de referencia y los documentos y materiales que lo desarrollan no reflejan esta riqueza, si los centros no tienen la organización ni las infraestructuras adecuadas para su tratamiento, si los profesionales no tienen una formación suficiente y unos posicionamientos adecuados para el cambio en la perspectiva de adecuación del currículum; si no se dan estas condiciones, se produce una fuerte contradicción entre el discurso y la práctica que acaba en desigualdad.

Si pasa esto cabe preguntarnos: ¿Hasta qué punto ha impregnado el discurso de la diversidad en la sociedad y en la escuela? ¿Políticamente se han creado y facilitado las condiciones para que éste se desarrollase? ¿Los profesionales han adoptado y trabajado para apostar por aquellas estrategias didácticas y organizativas que nos facilitan avanzar en la práctica?

Veamos algunas aportaciones que nos pueden ayudar a comprender la situación en la que nos encontramos actualmente.

2.2.1. Las relaciones entre la Educación y la Sociedad.

Tendencias actuales

El concepto y el significado de la educación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y en función del contexto social en el que se desarrollaba. «Lo educativo» es complejo y

diverso y se configura en función de razones de orden político y económico, los valores que una determinada sociedad tiene, idea y concepción del hombre, etc. De las múltiples razones, Sáez (1997) destaca por la relevancia que según él adquiere, los procesos ideológicos:

«La ideología dominante, en cada época y contexto, suele ser la que más influye en la definición de los problemas sociales y educativos, en el modo de abordarlos, en los supuestos y estrategias que deben dirigir las prácticas educativas, en la manera de afrontar la evaluación de los procesos de intervención...» (Sáez, 1997: 21).

Una fecha clave son los años 60 ya que muchos de los movimientos ideológicos y sociales progresistas que en ellos se dieron, condujeron a políticas educativas que pretendían asegurar el principio de igualdad de oportunidades. A partir de los 70 al derecho de que todos accedieran a la educación se le añade el poder tener éxito en ella. Es a partir de los años 80 que las corrientes ideológicas de carácter neoliberal van tomando el poder y la hegemonía en muchas partes del mundo. Tal es así que los muchos autores que están enmarcados en el paradigma sociocrítico, en el que se plantea que para entender y dar sentido al fenómeno educativo éste se tiene que situar en relación con el contexto social, hacen referencia constante a este marco ideológico (Pérez Gómez, 1998).

Vamos a ver qué significa y que implica la corriente ideológica del neoliberalismo. Para López Melero (1997):

- *En lo político*, la manifestación de una democracia únicamente formal, los ciudadanos ejercen el voto pero no participan activamente en la vida política ni en el control ni en la toma de decisiones. El poder viene muy determinado por el dinero, que está en manos de organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial...).
- *En lo económico*, el libre mercado y la economía de la oferta, es decir todo se puede comprar y vender si el poder así lo prescribe, incluso el conocimiento.
- *En lo social*, se van configurando tres capas sociales, la más privilegiada y progresivamente más minoritaria que controla y dirige los procesos sociales, la clase media que se responsabiliza de ejecutar los cambios y la tercera clase,

cada vez más mayoritaria compuesta por los desempleados, los marginados y los pobres.

- *El Estado* está en venta, existe una tendencia a privatizar los servicios públicos, sacrificando su sentido más noble que es la prestación de servicios a toda la comunidad.

Y en el *contexto educativo*, las principales repercusiones de esta ideología es una traducción mercantilista o empresarial de la educación como servicio público, de la transformación de una educación para todos – años 60, 70 – en un mercado educativo – que es el actual – (Apple, 1995; Fish y Evans, 1995; Angulo, 1995, 1997; Porras, 1998). Nos hallamos en una progresiva *empresarización* (Angulo, 1997) y *burocratización* (Flecha, 1992) del sistema educativo. Se apuesta por privatizar dicho sistema pero de forma indirecta, no afectando directamente la titularidad del servicio sino a su funcionamiento. El estado interviene fijando los fines y objetivos y ejerciendo control para que se cumplan. A partir de aquí, los servicios educativos deben asumir una supuesta o «falsa» autonomía (Angulo, 1997).

«Las escuelas, tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que ha de cumplir y bajo el control de un servicio de evaluación externo. La participación en el sistema se establece de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural), en un mercado competitivo; las escuelas son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad» (Angulo, 1997: 29).

El sistema educativo está más relacionado con los intereses de grupos que intervienen en su gestión que con la resolución de los problemas del conjunto social. Cuando en los servicios y centros educativos se jerarquiza la enseñanza y se homogeneizan los objetivos y contenidos curriculares en función de una persona «tipo» o «promedio», se anula el espacio real a los principios y procesos educativos que corresponde a la valoración positiva y enriquecedora de la diferencia y la diversidad (Vilà, 2000). Esto, es del todo contradictorio si nos centramos en nuestro entorno en el que el marco conceptual de referencia y la ley que se está aplicando en el sistema educativo, la

LOGSE, apuesta claramente por una escuela comprensiva que respete la diversidad de todos los alumnos.

«Como telón de fondo de una reforma progresista, una sociedad como la española que se asienta sobre valores como el dinero y el mercado y una política gubernamental que se justifica como neoliberal, competitiva y mercantilmente privatizadora, ha de producir flagrantes contradicciones de fondo y forma en el desarrollo de la LOGSE» (Sáez, 1997: 25).

Lo podemos ver en nuestros días porque, como se pregunta Escudero (2000), «¿Estamos en la post-LOGSE?». El gobierno ha elaborado un proyecto de la 'Ley de Calidad' que afectará al sistema educativo no universitario en el que pretende resolver estas contradicciones que sobre la base de su ideología le suponía la LOGSE.

La OCDE le recomienda al gobierno español que no cambie la Ley sino que invierta más recursos económicos en ella. No solo ha cambiado sino que este proyecto viene acompañado de una financiación irrisoria conservando y resituando el presupuesto de educación aún en la cola de los países europeos.

En el preámbulo de este proyecto se dice textualmente:

«En décadas pasadas tuvo lugar una cierta polémica en materia pedagógica sobre las ventajas e inconvenientes de los sistemas comprensivos frente a lo que podían llamar "sistema de oportunidades". Hoy la evidencia internacional es abrumadora a favor de estos últimos.»

La palabra 'abrumadora' no hace sino corroborar los planteamientos del pensamiento único. Y el propio proyecto habla de calidad pero no apuesta por la comprensividad. Es quizás, y en palabras de Martínez (2002), «un viaje de vuelta sin haber ido».

Es necesario cambiar los afanes de los políticos y administradores obsesionados en diseñar controles, y que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad (Darling-Hammond, 2001).

¿En una sociedad con valores democráticos es posible el respeto a la diversidad sin la comprensividad? ¿Es posible hablar de calidad sin tener en cuenta la diversidad? (Marchesi y Martín, 1998). Sólo a partir y respetando la diversidad podemos hablar de calidad.

Como veremos más adelante muchos autores apuntan la necesidad de compaginar dichos términos al igual que se intentaban compaginar en la LOGSE.

Las ideas que hemos apuntado hasta el momento no hacen sino corroborar la situación de crisis – contradicciones, tensiones, dilemas, retos, que está actualmente atravesando el mundo de la educación – (Franchi, 1993; López Melero, 1997; Porras, 1998; Pérez Gómez, 1998) sobre todo en lo que hace referencia al mundo de las ideas y de los valores, a todo el *substrato ideológico*. La educación y evidentemente la escuela, se va alejando progresivamente de una sociedad en transformación. Lo que está en crisis, lo que se tambalea son las ideas y los valores de la cultura de la modernidad.

«Ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la crítica interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado postmoderno» (Pérez Gómez, 1998: 20).

«Adoptar una posición postmoderna implica la negación de la existencia del pensamiento fundacional sobre la base de que no existe ninguna realidad social conocible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso» (Hargreaves, 1996, 44).

El *pensamiento postmoderno* viene definido por varios postulados – desfondamiento de la racionalidad, desencanto e indiferencia, pragmatismo como forma de vida y pensamiento, primacía de la estética sobre la ética, etc. (para una explicación amplia todos los postulados ver Pérez Gómez, 1998: 24-7) – que se relacionan entre sí confluyendo en el *absoluto relativismo de los valores*. Desde este punto de vista, los participantes de la educación deben intentar comprender y reconducir las contradicciones, dilemas, tensiones y retos que la realidad socioeducativa les plantea. Realizar este proceso conducirá a procesos de cambio, que es una necesidad y una urgencia para aquellos que pensamos que valores como la apariencia, la competitividad, el individualismo, etc. no pueden por si solos configurar el eje vertebrador de las concepciones, prácticas y actitudes de la educación de nuestros días.

Necesitamos mucha información y formación si queremos apostar por una enseñanza progresista en esta época esencialmente conservadora (Apple, 1996).

No se trata como dice Giroux (1992) de elegir entre modernismo y postmodernismo, sino más bien entre un encuentro dialógico y comunicativo entre los dos. Su propuesta pedagógica (crítica) pretende «cruzar los límites», crear nuevos objetos de conocimiento, etc. Como dice Freire (en Giroux, 2001), es necesario combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Apostar por un proyecto educativo democrático significa que las diferencias han de tomar un papel central en las relaciones ciudadanas y educativas a fin que contribuyan al desarrollo colectivo en una sociedad tan compleja como la actual. En la misma línea se sitúa Flecha (1992) quien propone que se tendría que definir *un mismo objetivo que incluyera en un mismo plano la diversidad y la igualdad*.

«Cuando se habla de ‘igualdad ante...’ no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de ‘ser iguales ante...’» (Ferrández, 1997: 15).

Este autor apuesta por otro concepto que es la *alteridad*, por ser más activo en su contextualización y por nacer de dentro de la persona que ve la alteridad del prójimo (próximo) desde su propia alteridad:

«La alteridad, pues, que nace de la diversidad, es la base de la educación para la igualdad» (Ferrández, 1997: 15).

«Educar para la igualdad es educar para el mestizaje, en el respecto a la alteridad que hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias» (Pérez Tapias, 1996: 142).

Desde esta perspectiva igualdad no se opone a la diferencia sino que la igualdad es la condición de las diferencias. Ese es el sentido de la igualdad: que todos sean iguales para que cada uno pueda ser diferente (Pérez Tapias, 1996).

Estar en un mismo plano de igualdad significa que tenemos que tener la posibilidad de estar en una misma escuela, y en una misma sociedad. Desde este plano es donde tiene sentido manifestar la diferencia y dar respuesta a ella. Es necesario *educar para la igualdad desde la diferencia*, que aunque no es tarea fácil si podemos contribuir a ello

procurando la escolarización de todas las personas, es decir, que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a los servicios e instituciones correspondientes a los distintos niveles educativos y elevar la calidad de la enseñanza, de forma que ésta potencia el máximo desarrollo y perfeccionamiento personal del alumno (Rosales, 1996).

La educación en la diversidad en un marco democrático debe ser un proceso amplio y dinámico que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilo cognitivos... que favorece la construcción de formas personales de identidad y pensamiento y ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad, dar respuesta a una realidad heterogénea y contribuir a la mejora y enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vila, 1999).

Volviendo al término diversidad y alteridad, cabe decir que parecen términos sinónimos cuya raíz está en la diferencia de ser y de actuar. Todos somos diversos (diversidad) pero todos hemos de poder posicionarnos respecto «al otro» (alteridad). En nuestro contexto el término que tiene un mayor uso es el de diversidad. Pero más que fijarnos en los propios términos (ya que la diferencia es cuestión de matiz) es importante analizar en que sentido se utilizan. Este autor analiza el cómo estos términos (como significado) aparecen en nuestra cotidianeidad (TV, diarios, etc.) y observa la fuerza del uso que adquiere el concepto de diversidad y la ausencia total de su similar concepto, alteridad (Ferrández, 2000).

Cuando alguien piensa en «lo diverso» lo puede hacer desde fuera del fenómeno de la diversidad. Ante la falta de implicación personal es fácil caer de nuevo en los viejos esquemas de la diferencialidad. Ante las diferencias hay aspectos que homogeneizan y se busca reunir a los individuos diferentes en grupos que se olviden de la diferencia personal. El afán es buscar las diferencias en un amplio margen diferencial que permiten reunir grupos con características comunes (sordos, problemas motrices, etc.)

En cambio si el que reconoce la diversidad lo comienza a hacer reconociendo su propia diversidad «yo también soy diferente, los valores, los sentimientos, la resonancia afectiva... se ponen en orden para contemplar al “otro” como algo distinto de “mí” pero con una riqueza capaz de colaborar en el logro de la perfección del «todo» (Ferrández, 1998, 2000). El autor plantea que el concepto «diversidad» nace con la

intención de considerar las características idiosincrásicas del individuo, la «alteridad» nace con el propósito de aceptar mis diferencias y reconocer las del otro como propias.

Desde este punto de vista podemos afirmar que los profesionales que muestran unas actitudes más favorables hacia la diversidad viviendo éste como una posibilidad de enriquecimiento de su propia práctica, son aquellos que forman equipos donde se reconocen de forma implícita pero real la diversidad de cada uno de ellos. Se observa que hay un respeto y un clima de valoración y complementariedad.

A pesar de ello y por la extensión y presencia que tiene en nuestro entorno, hablamos de diversidad siempre y cuando este término no se mueva en terreno resbaladizo, expuesto a volver a caer en la búsqueda de «grupos diversos». Mientras que la diversidad haga «resonar» en el profesorado la idea de «niños diferentes» con necesidades distintas que requieren respuestas distintas dadas por profesionales especializados, se estarán produciendo procesos de exclusión (Arnaiz, 2000). Esta asunción presupone un cambio educativo que tendrá que darse de forma simultánea con un cambio social.

«Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas» (Hargreaves, 1996: 287).

La condición postmoderna, según Hargreaves (1996) ofrece posibilidades pero también riesgos y restricciones y por ello hay que asumirla y analizarla como un nuevo marco de condiciones y relaciones sociales para tener claro el mundo en que vivimos y elegir aquellos valores que consideremos deseables para cambiar hacia la mejora de las prácticas educativas.

Entre los autores más representativos que han hecho un análisis de la postmodernidad en el marco de la Educación Especial están Skrtic y Saylor (1996b) y señalan que esta debe analizarse desde un marco multiparadigmático.

Skrtic (1995), frente al escepticismo postmodernista, defiende que el *neopragmatismo* puede aportar el modelo de educación que demanda la sociedad postmoderna y postindustrial. Éste apuesta por una educación que prepara a las personas para asumir su responsabilidad en el aprendizaje continuo y para colaborar con otros. Una educación para la «excelencia».

Pero también una educación para la igualdad:

- Porque la colaboración significa aprender con otras personas y aprender de otros, cuyos intereses, capacidades y perspectivas lingüístico-culturales son diferentes.
- Porque asumir la responsabilidad en el aprendizaje se refiere tanto al propio como al de otros. Así la igualdad es un camino para la excelencia (Skrtic y otros, 1996).

Estos autores desarrollan tres grandes reformas a realizar en la Educación Especial y general desde el planteamiento postmodernista y pragmático:

- *Reformas estructurales* en el sentido de reconstrucción de la escuela para lograr la escuela inclusiva (Educación adhocrática versus burocrática).
- *Reformas pedagógicas* en la clase, donde adquiere vital importancia el contexto, el aprendizaje valorativo desde el punto de vista de la inclusión.
- *Reforma institucional* en la comunidad de forma que todos los servicios de grupo comunitario no estén fragmentados, desconectados y descoordinados.

También en este mismo esfuerzo tenemos a Willian Rhodes (1995) que propone una «*pedagogía liberadora*» en clave postmoderna. Este nos libera del conocimiento aprendido o tradicional por lo que nos puede liberar del modelo de pensamiento centrado en el déficit a la vez que se mete a transformar el conocimiento y su contexto de realidad a través de la construcción de conocimiento y porqué nuestras construcciones sobre la realidad educativa, no están libremente generadas sino que vienen conformadas por los intereses de poder de la sociedad (Kincheloe, 2001: 55).

Hay por otra parte autores que niegan la viabilidad de un proyecto progresista fundamentado en el pensamiento postmoderno (Cole y Hill, 1995) y otros son críticos con esta postura y defensores del paradigma funcionalista tradicional en el campo de la Educación Especial, entre otros Kauffman (1993) y Gerber (1994), pero cada vez más se apuesta por un paradigma integrador formado por un enfoque multiparadigmático y multidisciplinar que ayude en la comprensión y actuación a los fenómenos tan complejos que suponen apostar por la diversidad y por la escuela para todos.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo no se entiende como una tecnología que aplica conocimiento que viene de fuera, sino como una práctica que se construye y reconstruye el conocimiento (Sáez, 1997).

Todo ello nos lleva a cuestionarnos la función social de la escuela y las condiciones de su acción educativa. Pérez Gómez (1998) nos propone concebir la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional, experiencial y académica) que todas ellas interactúan en el entorno escolar y que su conocimiento puede contribuir a la mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

«Por todo ello, los docentes y la propia institución se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia» (Pérez Gómez, 1998: 77).

La escuela debe construirse basándose en la aceptación de que *todas las personas son diferentes y la diferencia, lejos de ser un problema, es un valor*, y es una posibilidad de enriquecimiento personal y profesional. El contexto postmodernista, se inclina hacia un planteamiento que *valora la diversidad de estilos de pensamiento y que reconoce múltiples formas de inteligencia* (Kincheloe, 2001).

2.2.2. La Diversidad en Educación (alteridad)

Si bien la educación de la diferencia ha sido una preocupación constante de la enseñanza desde ya hace años, bien es cierto que ésta se abordaba desde la problemática que esta cuestión ha planteado. El alumno diverso era el alumno que no aprendía y por tanto la diversidad de los alumnos se ha percibido como una problemática que complica los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos tiempos, muchos profesionales de la educación centran su interés en el tema «atención a la diversidad», «educación en y para la diversidad», etc. ya sea a nivel más teórico, ya sea por la necesidad imperiosa de la práctica educativa de las aulas. Con la ampliación de la escolaridad obligatoria, con la aplicación del principio de integración, con las situaciones de inmigración que se dan, etc. cada vez son más

frecuentes las necesidades reales de atender a una diversidad de alumnos que presentan distintas necesidades educativas.

La Educación en la diversidad se sustenta en varias bases y orientaciones. Cuando abordamos la orientación axiológica (es decir, las bases teórico-ideológicas) del concepto de diversidad, estamos poniendo énfasis en una premisa fundamental: *la consideración de la diferencia como un valor*, entendiendo que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales.

La distinción entre *diferencia, diversidad y desigualdad* que nos aporta López Melero (1997) nos ayuda a corroborar el carácter axiológico que se otorga a la diversidad.

- *La diversidad* hace referencia a la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera.
- *La diferencia* supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad, valoración a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes, ya sean de rechazo, ya sean de aceptación y comprensión.
- *La desigualdad*, noción contraria a igualdad nos remite al establecimiento de jerarquías entre las personas en función de criterios de distinta índole.

Entender que ser diferente no es un defecto sino algo valioso, ofrece un nuevo marco educativo en el cual la diversidad emerge como uno de sus principios esenciales. Este marco educativo ha de estar estrechamente relacionado con el ámbito social:

«Aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor» (Porras, 1998: 23-24).

En una sociedad democrática la diversidad es un valor, ya que el hombre es un valor (Pérez Tapias, 1996):

«Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es la diversidad uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige tolerancia. El sentido de la justicia exige la superación de las discriminaciones» (Santos Guerra, 95: 131).

En esta sociedad se tiene que ir construyendo una educación abierta a todos, que no excluya a nadie, que asuma las diferencias como valor, como fuente de enriquecimiento y mejora de las prácticas educativas. Y donde se podrá ofrecer esto, es en la escuela para todos. Esto supone todo un reto, un compromiso, un desafío pero que vale la pena apostar por él (Gimeno, 2000). Pero dar una respuesta positiva a la diversidad supone abordarlo de forma multidimensional (Jiménez e Illán, 1997: 44-45) interrelacionando como mínimo tres grandes ámbitos: el ámbito de los valores, el ámbito de los recursos didácticos y el ámbito de la política educativa.

Y cuando nos centramos en la institución escolar:

«La diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos, a los profesores, y al propio centro como institución» (Puigdellivol, 1998: 14).

Vamos a continuación a hacer una referencia de forma especial a la diversidad de los alumnos. Según Puigdellivol (1998) la diversidad entre el alumnado responde a diferencias que pueden tener un carácter individual (diferencias de capacidad, interés, de ritmos de aprendizaje, etc.) o social (diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, etc.). Gimeno (1993) presenta un cuadro heurístico sobre las diferencias en educación. En él recogía hasta 17 diferencias susceptibles de hallarse presentes entre los alumnos de un determinado nivel educativo y que podemos apreciar en la tabla 2.1.

Esta tabla hace referencia a las diferencias, hecho que nos muestra la gran variedad de matices que podemos tener las personas. Esta lectura la tenemos que hacer teniendo en cuenta varios aspectos:

- *La concepción y diferenciación que hemos hecho sobre la diversidad y la alteridad.* Tanto las aportaciones de Puigdellivol como de Gimeno nos sitúan la diversidad otra vez en terreno resbaladizo. Aunque puedan y deban servir de referencia esto no ha de ir acompañado de concretar un modelo de Enseñanza-

Aprendizaje basado en esta «categorización» que en definitiva agrupa las diferencias comunes de un colectivo, sino que debe tener en cuenta las diferencias individuales de cada sujeto.

DIFERENCIAS CONSIDERADAS

1	Diferencias étnicas
2	Religión
3	Lengua
4	Déficits culturales para el currículum común
5	Género
6	Preferencias de padres y alumnos ante el currículum
7	Expectativa respecto del destino social, profesional, etc.
8	Especialización del conocimiento
9	Idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos, etc.)
10	Capacidades distintas (intelectuales, artísticas, manuales, etc.)
11	Diferencias nivel en determinadas capacidades
12	Estilos cognitivos. Estilos de aprendizaje
13	Referencias subjetivas para el anclaje de significados. Ideas previas
14	Intereses, motivaciones
15	Ritmo de trabajo (no es independiente de las tareas y contenidos)
16	Algoritmo de actividad (secuencia de tareas)
17	Tiempo de aprendizaje (el cuándo aprender)

TABLA 2.1. Cuadro heurístico sobre las diferencias en educación
(Gimeno, 1993: 33)

- *La propia situación de enseñanza-aprendizaje*, de este modo a pesar de que un niño tenga una diferencia en cuanto a capacidades, sus potenciales y necesidades educativas se verán más o menos satisfechas en función de la situación de enseñanza-aprendizaje en la que trabaje. Aquí ponemos de relieve el papel que adquiere el entorno «para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de todos y hacer una verdadera educación en la diversidad». De este modo, el reconocimiento de la diversidad presente en toda situación educativa no puede hacernos pasar por alto uno de los principales rasgos de toda labor educativa: su carácter social (Puigdellivol, 1998). La enseñanza

individualizada, aunque puede ayudar, no es una respuesta en si misma; mientras se de un papel primordial a la enseñanza individualizada, aun se partirá de modelos en los que prevalece una visión de la diferencia muy intrínseca al propio individuo. *Aunque se dé el aprendizaje será un camino que recorrerá «solo», prescindiendo, cuando no compitiendo, con el recorrido de aprendizaje que siguen «los diversos cercanos» en el tiempo y en el espacio curricular (diversidad)* (Ferrández, 1998: 4). Cuando se adoptan modelos en los que se parte de la necesidades educativas de las personas respecto a un contexto, ya pondremos el énfasis en las interacciones que dichas personas realizan con este entorno, con lo que damos una perspectiva más social al hecho educativo. Desde esta concepción, el curso dado al aprendizaje considera a los demás que siendo distintos, tienen que entrar con su diferencia en el aprendizaje de todos. Este aprendizaje cooperativo no descarta la actividad individual, pero también potencia el trabajo en grupo (cooperativo, colaborativo, etc.) con los «próximos» (alteridad) (Ferrández, 1998: 4).

Todos estos planteamientos están muy relacionados con un concepto hoy en día de uso cada vez más extendido, y que en su análisis podemos afinar y ajustar el concepto de la diversidad, nos referimos a la *interculturalidad*. En la última década y por la inmigración, se han configurado rápidamente realidades multiculturales. En estas sociedades multiculturales cuando se destaca el valor para el desarrollo común de las relaciones, interacciones y la convivencia entre culturas se hace uso del término intercultural (López Melero, 1997). La educación intercultural, planteada como la necesidad ante nuestra realidad pluricultural, debe proponer la consideración de la diversidad como un valor, enriquecedor, positivo para cambiar la escuela y sus referentes culturales, el pensamiento del profesor y las prácticas de enseñanza-aprendizaje (López Melero, 1997).

Asumir la diversidad en el contexto educativo exige otra manera de entender la educación que nos lleva a la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y para hacer frente a tal diversidad es necesario, entre otros, consensuar lo común para todos, abandonar inexcusablemente *la utopía de la homogeneidad didáctica* y que los libros de texto no sean materiales tan comunes y para todos (Gimeno, 2001).

Asumimos la diversidad por distintas razones (Puigdellivol, 1998):

- Se trata de una realidad socialmente ineludible.
- Porque en este contexto es una necesidad educativa que los alumnos se formen en la convivencia.
- Porque es un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad.

Siempre la realidad educativa ha sido diversa, pero los modelos homogenizadores permitían que aquellos «más diferentes» fueran apartados de las aulas y escolarizados en otros entornos más adecuados (desde el criterio de la homogeneidad). Las políticas normalizadoras e integradoras han permitido que estos niños estén en los centros ordinarios, hecho que ha ayudado a *cuestionar el concepto de homogeneidad*. Al docente ya no le sirven los métodos de enseñanza que van dirigidos a un colectivo, estos niños necesitan otras estrategias. Pero a la vez y gracias a ello, los docentes han visto que muchas de estas estrategias también favorecían a otros que en principio no eran considerados «distintos». En definitiva la cultura de la diversidad ha impregnado en los centros, esto permitirá *que se generen actitudes positivas* respecto a ella siempre y cuando *el docente (aceptando su propia diversidad) vaya adquiriendo y desarrollando en su práctica aquellas estrategias que le permitan una mayor atención a las necesidades de todos sus alumnos que están en un contexto determinado también diverso*.

Es necesario ir construyendo una escuela «contrahegemónica» (López Melero, 2000) que partiendo del respeto a la diversidad del alumnado nos ofrezca una nueva manera de educar(nos) desde la cooperación y la convivencia. La escuela como espacio público es el lugar para desarrollar la cultura de la diversidad, porque humanización, democracia y emancipación son la cultura de la diversidad y estos han de ser objetivos de esta escuela.

Ya que las escuelas del siglo XXI habrán que garantizar a todos los estudiantes y en todas las comunidades *el derecho a aprender* (Darling-Hammond, 2001). Es necesario encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de las diferencias (Gimeno, 1995).

Es por ello que en nuestro estudio, *partimos de que la diversidad es un hecho inherente a la realidad social y educativa y que ha existido siempre. La educación especial surgió como una disciplina que pudiera dar respuesta a esta diversidad.*

2.2.3. La Diversidad y la Educación Especial

La Educación Especial es una disciplina que desde su nacimiento hasta la actualidad ha sufrido diversos cambios conceptuales que han afectado en las definiciones que los autores han ido dando de ella a lo largo de la historia.

La falta de acuerdo en general (aunque a veces es cuestión de matices) entre los especialistas de este campo de estudio, ha traído como consecuencia que exista casi tantas definiciones de Educación Especial como teóricos se ocupan del tema. Esto ha sido así entre otras razones (Jódar, 1995) por:

- La influencia de las distintas formas de concebir el retraso, las deficiencias y dificultades de los sujetos.
- En definitiva, la comprensión de la Educación Especial depende del marco de referencia que uno tiene (positivista, interpretativo, crítico) (Salvador Mata, 2001) y la elección de este marco tiene profundas implicaciones morales y políticas tanto para los individuos como para la sociedad.
- Los problemas relacionados con el lenguaje ya que la necesidad de recurrir constantemente a delimitaciones conceptuales se incrementa en los últimos años con la incorporación de nuevos conceptos y términos procedentes de otras culturas académicas y tradiciones teóricas distintas.

Pero las distintas denominaciones utilizadas para referirse a la Educación Especial y la confusión terminológica respecto a esta, no son más que el reflejo de lo que ha sido su evolución a lo largo de la historia (Molina, 1986).

La terminología usada ha ido evolucionando dependiendo del tiempo (época) y del contexto geográfico (Jiménez, 1986; Ortiz, 1988; Sánchez Manzano, 1992). Vemos en la siguiente tabla algunas referencias de ello (Molina, 1986; Ortiz, 1988):

Término utilizado	País y/o época de referencia
Pedagogía Correctiva y Curativa	Italia
Ortopedagogía	Alemania / Países nórdicos
Pedagogía Terapéutica	Algunos ámbitos de influencia germánica
Pedagogía Correctiva y Curativa	Francia
Enseñanza Especial	Conferencia Internacional de la UNESCO (1951)
Enseñanza Rehabilitadora / 'Defectología'	URSS
Educación Especial	USA y países anglosajones
Pedagogía de los niños excepcionales	Canadá
Pedagogía diferencial	España (durante muchos años)

TABLA 2.2. Terminología utilizada en relación a la Educación Especial (Molina, 1986; Ortiz, 1998)

Los conceptos que se utilizaron mayormente en las definiciones dadas hasta los años 60-70, mantienen puntos comunes:

- Todas las definiciones aluden a «remediar», a «curar» y a «rehabilitar» a través de la educación destacando su carácter terapéutico, correctivo y reeducativo (Ortiz, 1988).
- En todas ellas se considera que las personas con deficiencias e inadaptaciones son los sujetos de la Pedagogía terapéutica, curativa, correctiva, especial, etc.
- De forma implícita se refiere a la intervención directa como base para trabajar las potencialidades educativas de los sujetos sin la cual el sujeto afectado no podrá «compensar» o potenciar los efectos de la anomalía existente (Ortiz, 1988).
- Aluden a la interdisciplinaridad. Una de las mayores aportaciones es considerar los déficits desde una óptica interdisciplinar (Asperger, 1966), es importante la intervención educativa, partiendo entre otras de las bases médicas y biológicas.

A partir de esta época, los conceptos hasta aquel momento utilizados (Pedagogía terapéutica en el sentido clásico) se asocian a un nuevo término y concepto: la Educación Especial. Aunque algunos autores continúan refiriéndose a la Pedagogía Terapéutica entre otros (Molina, 1986; Ortiz, 1988) ya lo relacionan con el concepto de Educación Especial y lo empiezan a situar conceptualmente en el marco de la educación general.

El término Educación Especial evoluciona rápidamente hasta convertirse en una modalidad de la educación general tal y como se concibe en el momento actual. La definición de la UNESCO, se sitúa, en un momento inicial de esta evolución, justo en el límite de la etapa medicopedagógica y el salto a la integración escolar.

«La Educación Especial es una forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecidas en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material para remediar ciertos tipos de deficiencias. A falta de intervenciones de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar en cierta medida, inadaptados y disminuidos, desde el punto de vista social, y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades» (UNESCO, 1968).

El concepto Educación Especial aparece en los países anglosajones, en los que se utiliza expresiones como «science of special education» y en EE.UU. «education of exceptional children». En nuestro país los dos términos más comunes utilizados han sido, la Pedagogía Terapéutica y la Educación Especial.

Ortiz (1988) señala que no se puede decir que la Pedagogía Terapéutica sea una parte de Educación Especial, ni que ésta constituya una parte de la anterior. Con el paso del tiempo, se ha perfilado una ciencia teórica-práctica y un hacer interdisciplinar adecuado al sujeto de Educación Especial. Lo normal en el momento actual es hablar de educación de los sujetos con necesidades especiales, dentro de la planificación general del sistema educativo, de acuerdo con la política integracionista de cada país. Pero la dimensión normativa que sustenta la práctica y a la que se recurre enriqueciéndola con los hallazgos de esta última, es la Pedagogía Terapéutica. Se ha pasado del dominio de la Medicina al dominio de la Didáctica y de resaltar los diferentes tipos de deficiencia a los diferentes tipos de dificultades en el aprendizaje.

Podemos decir que desde un punto de vista dinámico, la Educación Especial integrada en el sistema educativo ordinario supone toda una política educativa, una planificación interministerial, una organización escolar y un tratamiento interdisciplinar que implica, a su vez, un cambio social. Desde el punto de vista estático, tanto la Educación Especial como la Pedagogía Terapéutica, supone una disciplina científica fundamentada en otras disciplinas con principios propios y con un acervo de conocimientos sobre todos los tipos de excepcionalidades y todas las metodologías de diagnóstico y tratamiento que constituyen la teoría sobre la que se asienta la intervención multiprofesional (Ortiz, 1988).

En esta misma línea, Molina (1986) reconoce el término Educación Especial para describir la práctica educativa desarrollado con las distintas minusvalías y déficits, reservando un papel más destacado a la Pedagogía Terapéutica para otorgarle la función de proporcionar carácter científico a la disciplina.

Sin embargo y a pesar que el término de Educación Especial es uno de los más ambiguos de entre todos los que existen, es el más aceptado en la literatura. Molina (1986) apunta dos razones fundamentales:

- En primer lugar, porque, dada su ambigüedad, puede quedar exento de una serie de connotaciones peyorativas, al menos de forma conceptual, aunque en la práctica haya quedado bastante mal parado.
- En segundo lugar, porque sería absurdo tratar de no aceptar un término que es el aceptado y usado a diario por parte de la comunidad socio-geográfica en la que nos ha tocado vivir.

No sólo hay evolución en los términos utilizados sino que también los cambios que se han producido en esta disciplina sobretodo en los últimos 20 años han sido sobretodo en el ámbito cualitativo, muy significativos.

Esto lo podemos ver reflejado en algunos autores, que han sido autoridades en este campo. Veamos el siguiente ejemplo:

«La Educación Especial puede definirse como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra) específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona

(intelectual, físicosensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente» (Garanto, 1984: 307).

Vemos que este autor ofrece una definición de la Educación Especial como intervención educativa a un tipo de sujetos determinados. Diez años después este mismo autor da la siguiente:

«La Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos» (Garanto, 1993b: 11).

Definir la Educación Especial no es tarea sencilla, más bien es muy compleja principalmente por los cambios que se han ido produciendo en torno al propio concepto.

El sintagma 'Educación Especial' se utilizó tradicionalmente para referirse a una actividad educativa diferente a la «ordinaria», «normal» o «general» y también para denominar un campo de preocupación, de investigación y de aplicación a una realidad concreta de las situaciones excepcionales (Mayor, 1991). En líneas generales la Educación Especial se definía en términos de lo que no debe ser considerado por educación general.

Es con el Informe Warnock (1978) que se marcó un punto de inflexión en lo que se refiere a la forma de entender la Educación Especial.

La autora de este informe ya puso especial énfasis en el rechazo de la idea de que unos sujetos reciben Educación Especial y los otros sencillamente educación. Tal es así que este informe determina que los *finés de la educación* tienen que ser los mismos para todos los niños y que éstos son dobles (en Brennan, 1990):

- Primero, ampliar el conocimiento del niño, su experiencia y su comprensión imaginativa y por tanto su conciencia de los valores morales y su capacidad de disfrute.

- Segundo, *permitirle entrar en el mundo*, después de que su educación formal haya terminado, como persona que participe activamente en la sociedad y hace una aportación responsable capaz de conseguir toda la independencia posible.

Lo que se pretende es que toda persona, sean cuales fuesen sus capacidades o incapacidades, tienen un derecho a la educación establecido por la ley (Warnock, 1989) y a conseguirla de la forma más adecuada posible, teniendo en cuenta que todas las personas tienen necesidades educativas entendidas éstas como un continuo.

Es partir de estas fechas y a raíz de estas propuestas que los profesionales hemos empezado a comprender que «la Educación Especial es educación primero y especial en segundo lugar» (Williams, 1990: 1.020). En esta línea Westwood (1996) argumenta en contra del uso del término «especial» y aboga no desmitificar su significado, por cuanto solo sirve para atribuir un halo esotérico y místico a técnicas, procedimientos o estrategias de enseñanza y a los profesores que las aplican. Según este autor las técnicas especiales de enseñanza no son más que las técnicas básicas de calidad aplicada con sentido común.

Se habla pues de personas con Necesidades Educativas Especiales. Esta forma de referirse a los sujetos de Educación Especial podría ser vista por algunos como una simple cuestión terminológica, desprovista de cambio semántico y de significado. Es por esta nueva concepción que la Educación Especial elabora un concepto mucho más amplio y flexible en oposición a las antiguas definiciones que se basaban en el déficit o el trastorno. Ahora se pone el acento en la interacción entre los distintos elementos del entorno con ellos y con la persona. Según Norwich (1990), antes preocupaba más la complejidad de los trastornos, mientras que ahora se piensa más en términos del tipo de ayudas educativas que necesita el alumno. Pero si los sujetos son «especiales» los otros elementos de la estructura también lo serán. El problema continua estando en el significado del término «especial», que en su origen y en su uso tiene connotaciones negativas, pero cuando se asocia a deficiencias, discapacidades... Ahora bien, si el término «especial», como es posible en sus rasgos semánticos, hiciera referencia a la «calidad» no habría ningún problema (Salvador Mata, 2000). Pero entonces el problema permanece de otra manera. Si «especial» va ligado a «calidad», ¿qué pasa, que la educación «no especial» no es «calidad»? Y como la «educación» ha de ser de

«calidad» ya no tiene sentido hablar de «especial». Es decir, que tener una educación de calidad para todos obliga a desaparecer el término «especial».

Se nos plantean unas cuestiones: ¿Por qué a unos sujetos les vamos a hacer algo especial y a los otros no? ¿No lo necesitan los otros? ¿Existen en la escuela «las necesidades olvidadas» (Rigo, 2002), que no las atiende nadie hasta que realmente se manifiesta un fracaso tan importante que ya puede considerar especial? ¿Dónde situamos la función preventiva?

Estamos recorriendo un camino, y si fuéramos capaces en este «andar» ir reorganizando los planteamientos educativos y ver qué aspectos son importantes para que los alumnos aprendan mejor y incorporarlos, tendríamos quizás en un futuro la necesidad de no hablar ni siquiera de «especial», habríamos impregnado la educación de todos aquellos planteamientos que siendo positivos para «todos» son imprescindibles para «algunos». Y estas se concretarían a la escuela de y para todos (Jové, 2002).

En esta línea, Slee (1997) afirma que el movimiento de la escuela inclusiva llevado al extremo impide elaborar una teoría sobre la Educación Especial.

A pesar de los avances, dudas y valoraciones positivas que se pueden realizar sobre el cambio conceptual de esta disciplina este mismo autor señala que la conceptualización tradicional de la Educación Especial tuvo su función y sirvió fundamentalmente para dos cosas:

- Poner el acento y la atención en la existencia de determinados grupos de personas con necesidades.
- Para luchar contra una escuela que prestaba muy poca atención a la individualización de la enseñanza.

Pero es gracias al surgimiento del término Necesidades Educativas Especiales que la Educación Especial pasa a entenderse como las situaciones que van destinadas a proporcionar los medios necesarios para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de cada niño. Ya no se entiende la Educación Especial como aquella educación dirigida a una determinada tipología de alumnos, diferente de la educación «normal» dirigida a la mayoría de niños y niñas.

«La Educación Especial [...] se tiene que entender por tanto en función de uno o más de los siguientes criterios:

- acceso eficaz a tiempo completo o parcial a profesores con una calificación adecuada a una experiencia sólida o las dos cosas a la vez.
- acceso eficaz a tiempo completo o parcial a otros profesionales con una formación adecuada.
- un medio educativo y físico con las ayudas necesarias, equipos y recursos adecuados a las necesidades especiales del niño» (Warnock, 1978).

A partir de aquí se puede hallar el punto de encuentro entre la Educación Especial como disciplina y el nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Se entiende la Educación Especial como el conjunto de actuaciones que se preocupan por la eficacia en la escolarización y en la intervención educativa de aquellos niños que, ya sea de carácter temporal o permanente, presentan Necesidades Educativas Especiales.

Hasta este momento los niños estaban clasificados de acuerdo a las deficiencias y no según las necesidades educativas. La base para tomar decisiones sobre la intervención educativa no tiene que ser una simple denominación de la deficiencia, sino una descripción detallada de las Necesidades Educativas Especiales de los niños (Warnock, 1978: 48).

Pero a pesar de todo lo que hemos anotado, la Educación Especial sigue teniendo problemas de definición y de delimitación. Muchos son los problemas todavía pendientes (Jiménez, 1996):

- por la imprecisión del término «necesidad especial» debido a su relativismo contextual;
- por los problemas que se dan en la integración sobre el hecho de que en las aulas sigue dándose la segregación encubierta (Brophy y Hancock, 1988);
- por las acusaciones desde algunas instancias que la Educación Especial sigue propiciando una visión médico-psicológica de la misma, en detrimento de la más necesaria perspectiva educativa y social;

- por situar también desde algunas instancias el problema de las actitudes, de los grupos de profesores que han de tener la predisposición y capacidad para atender a todos los alumnos, etc.

Pero es necesario que la Educación Especial continúe en este proceso de redefinición y reestructuración que la sitúa en el sistema educativo de forma que todas sus aportaciones ayuden a construir (realmente) un sistema educativo que de respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Haciendo un paralelismo de esta idea con la Escuela Ordinaria y la Escuela de Educación Especial, Jové (1996) defiende que las escuelas de Educación Especial tienen su razón de ser en función y en relación con las escuelas Ordinarias. Tal es así, que en la medida que las escuelas ordinarias puedan dar respuesta a todas las necesidades de los alumnos ya no será necesario que existan escuelas de Educación Especial. Esto requiere un proceso de transformación que si se consigue ya no tendrá sentido hablar de Escuela Ordinaria y de Escuela de Educación Especial sino simplemente de ESCUELA, esa escuela que dará respuesta a las necesidades de los alumnos, la escuela para todos.

2.2.4. La Educación Especial y su relación con otras disciplinas. La interdisciplinariedad

Como afirma Mayor (1991), las disciplinas surgen como fruto de una creciente especialización o como resultado de la intersección de varias disciplinas en torno a un tópico común.

Por lo que se refiere a la Educación Especial este autor afirma que en un principio se sitúa en la inserción de la medicina (pediatría, psiquiatría, fisiología, neurología, etc.) y la pedagogía; más adelante se fundamenta de forma convergente en tres grupos de disciplinas: médicas, pedagógicas y psicológicas; finalmente se afianza entre las disciplinas médicas, psicológicas, educativas y sociales. Todas ellas contribuyen al análisis de alguna dimensión del problema de la «excepcionalidad» (de sus bases

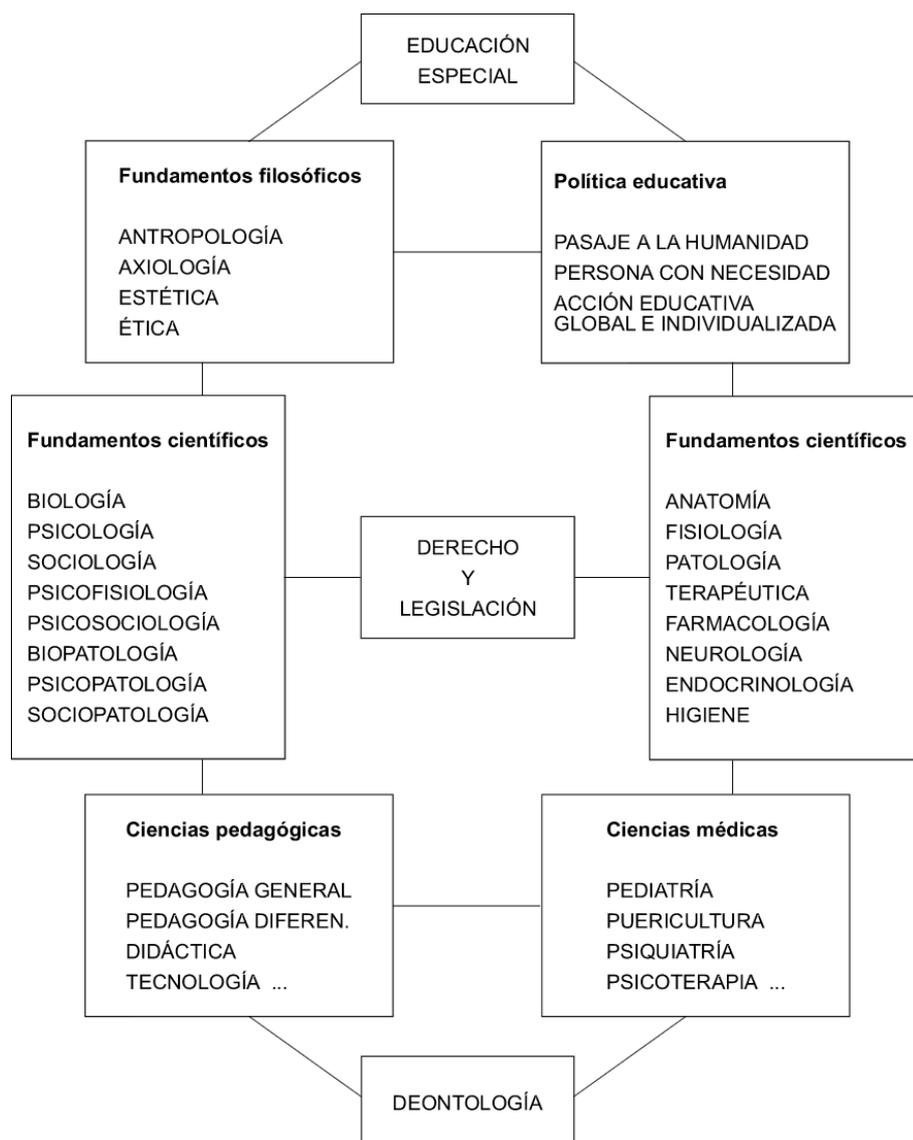
biológicas, psicológicas y sociales) y de la elaboración y aplicación eficaz de métodos y técnicas para resolverlo.

Ya Strauss (1936) apuntaba —en el caso de la Pedagogía Terapéutica— que se trataba de la confluencia de cinco ciencias, dos especialidades médicas: la Psiquiátrica y la Pediátrica y tres Ciencias Humanas: la Psicología, la Sociología y la Pedagogía en las que se fundamentaba. Pero es una especialidad autónoma que ofrece un ejemplo de integración de varias especialidades y quien cultive la Pedagogía Terapéutica sea cual fuera su especialidad de procedencia, deberá adquirir conocimientos de las ciencias restantes.

A veces se ha tratado de presentar la Educación Especial como una parte de la pedagogía que terminó por independizarse surgiendo la Pedagogía Terapéutica, Curativa o Correctiva (Asperger, 1966; Bonboir, 1978; Moor, 1978; Strauss, 1936, etc.); algunos intentos se han hecho de hacerla surgir a partir de la Psicología y más en particular de la Psicología Diferencial, de la Psicología de la Educación, de la Psicología Clínica y más recientemente de la Psicología Comunitaria (Cruickshank, 1973; Zavalloni, 1966; Moor, 1962; Rappaport, 1977; Brown y Reynolds, 1986; citados en Mayor, 1991).

Es evidente que cuando se habla de educación y de las ciencias relacionadas con el hecho educativo siempre se acostumbra a hacer en plural, ya que se suele plantear desde perspectivas multidimensionales. El ser humano es complejo y multidimensional, por lo que serán necesarias aportaciones de distintos campos científicos a fin que nos ayuden a entender el fenómeno educativo y poder actuar dando una respuesta más adecuada.

En el ámbito específico de la Educación Especial son muchas las disciplinas con las que existe una estrecha y justificada relación. Según Jiménez (1996):



CUADRO 2.1. Esquema integrador de disciplinas que intervienen en Educación Especial
(Adaptado de Jiménez, 1996: 83)

Respecto a la interdisciplinaridad, y en palabras de Gimeno (1987: 33), podemos decir que la Educación Especial es:

«una temática abordable interdisciplinariamente, que sirve de núcleo de globalización o de aproximación interdisciplinar a otros núcleos de conocimientos o aportaciones en las Ciencias de la Educación y que la integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el curriculum que imparte.»

Por tanto, el profesional que desarrolla sus actividades en el marco de la Educación Especial ha de conocer esta dimensión interdisciplinar tan evidente para su campo

concreto de intervención. Deberá poseer ciertos conocimientos de las distintas disciplinas y deberá desarrollar gran actitud y aptitud colaborativa y de trabajo en equipo con otros profesionales que, más conocedores de su propia disciplina o campo científico, complementen y ayuden a tomar las decisiones más adecuadas a las necesidades de los sujetos.

Como señalan Rigo y Talens (1987: 7),

«Los profesionales deben, pues, tener una formación global que integre todos los aspectos, pero ello desde una visión unitaria y no de simple amontonamiento. Estamos ante una interdisciplinariedad no jerárquica, en la que hay disciplinas que tocan el tambor y otras que marcan el paso. Sólo de un proyecto holístico equilibrado podrá surgir la coherencia.»

A pesar que el plan de estudios debería estar impregnado de esta multidimensionalidad y por tanto completar diversos campos científicos, no se puede pretender que el maestro de Educación Especial adquiera todos aquellos conocimientos y estrategias necesarias para hacer frente a las necesidades especiales de todos los sujetos.

Se parte de que el proceso multidimensional que supone la educación no puede, ni debe ser abordado por un solo profesional ni por una sola área científica. La necesidad de adoptar este enfoque aumenta cuando se trata de sujetos con alguna dificultad o discapacidad, pues algunos de ellos precisan atención médica y farmacológica, psicológica, logopédica, etc. por lo que un maestro no puede diseñar e implementar programas educativos globales sin contar con la colaboración y el trabajo compartido con otros profesionales.

Pero el trabajo interdisciplinar no es tarea fácil, por ello queremos hacer referencia a Titone (1979) que apunta cuatro ámbitos respecto al significado:

Epistemológico	Facilitará la delimitación de toda una serie de principios que pueden actuar como unificadores de las diferentes ciencias a partir de los postulados teóricos comunes que pueden responder a consideraciones epistemológicas (Khun, Lakatos, Popper...).
Pedagógico	La interdisciplinariedad pedagógica, que es la más importante como profesionales de la educación, debe basarse en la aceptación de todo un sistema de finalidades educativas que sean comunes a todas las ciencias, desde la concepción de que la ciencia es, básicamente comunicación.
Didáctico	A través suyo analizaremos todas aquellas dimensiones comunes de una metodología general de la ciencia. La dificultad en el ámbito didáctico se genera cuando entramos en la consideración de que el método debe adaptarse al objeto de cada ciencia. Pero si será posible adoptar unas reglas metodológicas generales que pueden compartirse, pues ello favorecerá la eficacia de la relación interdisciplinar.
De la comunicación	La transmisión de los conocimientos científicos debe basarse en la necesidad de facilitar el paso de la información de unas áreas del conocimiento a otras, para facilitar la consecución de mensajes más estandarizados legibles desde todas las disciplinas.

TABLA 2.3. Ámbitos a tener en cuenta para desarrollar trabajos colaborativos e interdisciplinares (Titone, 1979)

Para finalizar y utilizando de referencia a Salvador (1997), se puede afirmar que la Educación Especial puede concebirse como un ámbito de práctica profesional, de investigación y de elaboración teórica, de carácter inter y multidisciplinar. Ello supone que cada disciplina o enfoque conceptual, desde su propia perspectiva, describe, interpreta y explica el fenómeno educativo especial y elabora principios de intervención con finalidad optimizadora.

La interdisciplinariedad es necesaria pero sería preciso plantearnos el concepto de la transdisciplinariedad, que aún es más ambiciosa y supone una unificación conceptual de las distintas disciplinas. Ello es necesario en la Universidad que quiere tener una proyección social. Al tratarse de una investigación que surge como respuesta a problemas de la realidad social, la nueva investigación ha de tener un carácter transdisciplinar, debe utilizar fundamentos teóricos y métodos de intervención práctica

que rebasen el ámbito de una determinada disciplina. Los profesores-investigadores deben aprender a trabajar en equipo con colegas pertenecientes a otras disciplinas y por ello con diferentes léxicos, métodos y valores (Gibbson, 1997, citado en Rosales, 2000).

Al hablar de transdisciplinaridad nos referimos a un aspecto importante de la relación entre las disciplinas. Según Pérez de Lara (1996), no se trata sólo que entre las unas y las otras se produzca una relación (*interdisciplinaridad*), sino del tipo de relación entre ellas, diacrónica, sincrónica y transversal, mientras que aquello que une y que dinamiza la interacción es el sentido de sus planteamientos. Desde este punto de vista, la transdisciplinaridad aludiría a la importancia que tiene el hecho de considerar el punto de mira de las diferentes disciplinas a la vez que la fundamentación teórica en que se enmarca su punto de mira. Las teorías de Piaget servirían de ejemplo claro de lo que se quiere significar: sus teorías del desarrollo psicológico cognitivo comparten las concepciones interactivas de la biología. Existe en ellas una transdisciplinaridad biopsicológica. Los desarrollos posteriores de su teoría en el campo social abundan en esta transdisciplinaridad: en éstos, el sentido del concepto de interacción es el núcleo conceptual desde el cual se abordan los objetos de estudio.

Frente a la realidad actual emerge la concepción *transdisciplinar* del conocimiento como una de las características que hoy aparecen en el ámbito de la investigación, de manera especial en las áreas y problemáticas que reciben un mayor reconocimiento en la comunidad científica. En atención precoz está tomando mucha importancia este término. Gibbons y otros (1995) recuerdan que esta noción presenta, al menos, cuatro características: la primera, hace referencia a un marco global de trabajo que guía los esfuerzos de resolución de problemas de diferentes individuos. La solución no emerge de manera aislada de la aplicación de los conocimientos existentes. Esto hace que los elementos del conocimiento del que se parte deban configurar el problema objeto de estudio. Lo que implica un proceso creativo y un consenso teórico el cual, una vez obtenido, no puede quedar reducido a fragmentos disciplinares, sino ha de posibilitar abordar un nuevo objeto de conocimiento que ha de ser, necesariamente transdisciplinar.

La segunda característica tiene que ver con el hecho de que la solución al problema planteado comprende a la vez componentes empíricos y teóricos, lo cual resulta inseparable a su contribución al conocimiento, que no ha de ser necesariamente

disciplinar. Por el hecho que el conocimiento transdisciplinar surge de un contexto particular de aplicación, desarrolla sus estructuras teóricas, métodos de investigación y modos de aplicación propios, no pueden ubicarse en una mapa disciplinar predeterminado. El esfuerzo de la investigación es acumulativo, en el sentido de que la dirección del conocimiento desarrollado puede viajar en diferentes direcciones, después de que se ha resuelto un problema relevante.

La tercera característica tiene que ver con la comunicación de resultados que, a diferencia de lo que sucede en el modelo tradicional donde se comunican a través de canales institucionales y teniendo como audiencia prioritaria los miembros del propio grupo dentro de la comunidad científica, se busca que la difusión se vincule al proceso de su producción y que tenga en cuenta a los diferentes agentes participantes en el mismo, así como la audiencia implícita en el problema estudiado.

Por último, la cuarta característica que propone Gibbons tiene que ver con el carácter dinámico de esta manera de entender la investigación. El problema que se tiende a resolver es móvil, dúctil, incluso inestable. Por eso, una solución puede servir como punto de partida, como referencia cognitiva, desde la cual se pueden realizar nuevos avances, donde ese conocimiento puede utilizarse en las siguientes fases de la búsqueda. Por esta razón es difícil predecir tanto su futuro desarrollo como sus posibles aplicaciones, como sucede con la investigación de base disciplinar.

Según De Felice y otros (1994) la transdisciplinaridad rara vez se lleva a efecto, ya que exige a los investigadores una gran disponibilidad de tiempo, una constante amplitud de criterio ante las otras disciplinas, un conocimiento suficiente de los conceptos y teorías relativos a ellas, un buen conocimiento de su propia disciplina y una fuerte dosis de humildad. Esta transdisciplinaridad se hace «rentable» muy lentamente tras un duro período en el que se ponen en tela de juicio los conceptos y método de cada uno y se comprenden las razones técnicas y psicológicas que frenan su desarrollo (Jové y Parés, 2002). A pesar de ello es importante que se puedan concretar trabajos desde esta perspectiva ya que aparte del enriquecimiento conceptual que supone, también ayudará al cambio en la práctica.

Algunas experiencias de otros países muestran como han realizado el proceso de construcción de la escuela inclusiva desde la interdisciplinaridad educativa y psicopedagógica pero también con profesionales de otras disciplinas: abogados,

médicos, etc. Es interesante y necesario concretar y desarrollar investigación en el ámbito que nos ocupa la perspectiva interdisciplinar como medio para llegar a la transdisciplinaridad. A modo de ejemplo y situándonos en cada una de las etapas del desarrollo del ciclo vital de las personas apostamos por partir de una concepción bio-psico-social y educativa del desarrollo humano.

Así en la primera infancia y en la etapa de enseñanza obligatoria es de vital importancia el trabajo inter y transdisciplinar entre maestros, psicopedagogos, psicólogos, pediatras, enfermeras pediátricas, neuropediatras, asistentes sociales, trabajador familiar, etc. Para la etapa formativa, de transición a la vida adulta y de inclusión al mundo laboral y social es necesario concretar actuaciones también con economistas, empresarios, juristas, servicios sociales, profesionales del ocio y del tiempo libre, etc. Y para la vejez adquiere mucha importancia los profesionales del ocio y del tiempo libre, de los servicios sociales y del ámbito sanitario.

En el contexto de nuestro estudio y en el ámbito de intervención en que lo situamos (la prevención, detección y atención de necesidades en la etapa infantil), el trabajo inter y transdisciplinar adquieren una importancia decisiva, como podremos ver en el capítulo

CAPÍTULO 3

La Atención Temprana

3.1. Introducción

Las recientes investigaciones llevadas a cabo sobre el desarrollo en la primera infancia, indican que el bebé humano, viene a este mundo con un repertorio de capacidades sensiblemente mayores que las que se le habían supuesto con anterioridad (Brazelton y Cramer, 1993; Bowlby, 1995) y que, como se sabe, consistían en unos cuantos esquemas innatos y una forma de funcionamiento que presentaba rasgos comunes a la organización biológica, además de una cierta estructura del SNC que indica los límites y posibilidades del ser humano. Desde aproximadamente los años 70, se ha constatado que determinadas capacidades y conocimientos, aparecían en los bebés, con mayor prematuridad. Las evidencias de esta mayor competencia, se han multiplicado gracias al empleo de sofisticadas técnicas experimentales. Por tanto, parece que el ser humano, llega a este mundo con saberes que, probablemente, reflejan disposiciones desarrolladas en la historia filogenética de la especie (Mehler y Dupoux, 1992, cit. en Pérez Pereira, 1995), y cuya constatación era difícil hasta hace poco.

La idea actual del desarrollo, es tratada muy acertadamente por Vygotsky (1991), que entiende al niño como un ser que nace y crece en un mundo humanizado en el que la técnica y el lenguaje, tienen un papel capital. Entiende que la interacción entre un bebé inmaduro y un adulto socializado, es un hecho esencial para la evolución y gracias a la existencia del lenguaje, es posible que llegue a apropiarse de la cultura del entorno en el que vive. Por ello, y desde una perspectiva sociocultural, el bebé llega a convertirse en un individuo adulto de su comunidad con la intervención y guía de otros miembros. El adulto en su labor de guía, es capaz de adecuar su intervención al nivel real de desarrollo alcanzado por el niño, promoviendo su avance hacia la zona potencial de desarrollo. Bruner (1984) ha etiquetado de una manera muy gráfica, como *andamiaje* este proceso de ajuste progresivo.

Respecto al papel esencial del lenguaje en el desarrollo del hombre que hemos mencionado, es en el momento en que los niños acceden a él, como instrumento de comunicación e intercambio, cuando comienzan a darse con mayor amplitud, las diferencias entre individuos que viven en contextos sociales y culturales diferentes. Cuando el empleo del lenguaje potencia la influencia del medio social y cultural, las cosas empiezan a cambiar como consecuencia de las diferencias en la calidad de los contextos en que son criados los niños. Algunos autores han indicado el alto grado de

canalización existente en el desarrollo de los niños hasta los dos años de vida aproximadamente (McCall, 1981, cit. en Pérez Pereira, 1995; Sánchez Asín, 1997), señalando que a partir de ese momento, las diferencias se hacen mayores.

Existen circunstancias y diferencias diversas que pueden afectar al curso evolutivo de los individuos que han sido estudiadas a partir del carácter contextual del desarrollo enmarcado en la perspectiva del ciclo vital. Esta corriente, ha revelado que ciertos presupuestos asumidos por teorías clásicas del desarrollo como las de Wallon o Piaget, en las cuales predomina la idea de que a partir de una cierta edad, no se producen fenómenos de desarrollo o la visión de que en el desarrollo, a un tiempo de crecimiento y nuevas adquisiciones, sucede otro de pérdidas, son presupuestos que es necesario revisar. Sin embargo, y aunque los presupuestos de la perspectiva del ciclo vital se apliquen también al período infantil, no deja de ser cierto que durante éste, los determinantes condicionados por la edad, cobran una importancia que no tendrán después.

De cualquier forma, la complejidad de los cambios evolutivos y la multiplicidad de factores que los determinan, hacen que no pueda ser simple la explicación en psicología evolutiva. Se hacen necesarios modelos de determinación complejos que tengan en cuenta la actuación de una multiplicidad de factores, incluidos los formales o relativos a la forma de organización psíquica interna, que interactúan entre sí (Pérez Pereira, 1995).

Así mismo, la Psicología Evolutiva se ocupa también de la intervención modificadora del desarrollo psicológico de los sujetos en las diversas modalidades de *Prevención* (actuar antes de que se produzcan problemas en el desarrollo en grupos de riesgo), *Intervención* en sentido estricto (atendiendo a aquellos sujetos que ya presentan trastornos, tratando de aliviarlos y mejorar su evolución) y *Optimización* (procurando las condiciones óptimas para que el desarrollo sea lo mejor posible).

3.2. Atención Temprana: conceptualización. Bases y supuestos teóricos

La atención de las personas que presentan algún tipo de discapacidad ha experimentado cambios notables en las últimas décadas y uno de los más importantes ha sido, sin lugar a dudas, el hecho de avanzar de forma progresiva el momento en que se considera posible identificar la presencia de dificultades (Diagnóstico Precoz) y el iniciar una atención terapéutica (Tratamiento Precoz). Cuando nos referimos a la Atención Temprana, la entendemos como el conjunto de ambas actuaciones: Diagnóstico y Atención Terapéutica en los primeros 4-6 años de vida (Bugié, 2000).

Si partimos de la concepción sobre el desarrollo infantil como un proceso dinámico, sumamente complejo que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social *y en la interacción que se produce entre ellas*, las primeras etapas de la vida, constituyen una fase especialmente sensible que se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones tan importantes como el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación y el lenguaje verbal, la interacción social..., podemos entender por *Atención Temprana, el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo mas pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos*. Estas intervenciones, deben considerar la globalidad del niño y han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (Grupo de Atención Temprana, 2000).

Vidal y Díaz (1997) adjudican a la Atención temprana una dimensión más amplia en cuanto al objetivo, pero más restringida en cuanto a la edad de intervención, definiéndola como *la educación sistemática de la primera infancia entendiendo que las necesidades educativas de los niños pequeños, incluyendo al recién nacido, no son exclusivas de un determinado sector infantil (con alteraciones o con situaciones de riesgo), si no que la educación temprana como educación o guía del desarrollo evolutivo, es necesaria a toda la población infantil de 0-3 años debido a la importancia de las adquisiciones básicas que se realizan en este período*. Para estas autoras, las adquisiciones evolutivas de las edades posteriores, no deben quedar dirigidas exclusivamente por el azar. Creen que es imprescindible ayudar, orientar y guiar el desarrollo infantil, desde las primeras edades porque el control sistemático del desarrollo infantil en todos sus aspectos, nos

va a permitir en algunas ocasiones, prevenir deficiencias, corregir desviaciones o simplemente, facilitar el aprendizaje.

Zulueta (1995: 31) utiliza el término 'Estimulación Temprana', definiéndola como «*el conjunto de técnicas psicopedagógicas encaminadas a potenciar al máximo las potencialidades del niño que presenta déficits o dificultades en su desarrollo, tanto a nivel motor, cognitivo, social, perceptivo, lingüístico o afectivo*».

Para Sáenz Rico de Santiago (1996) el concepto más adecuado es el de 'Intervención Temprana', definiéndola como «*el conjunto de técnicas educativas que tienen por finalidad paliar la falta de estímulos y los problemas de aprendizaje de niños con deficiencias claras o simplemente de los niños incluidos en el grupo de los denominados de Alto Riesgo, pretendiendo potenciar al máximo las posibilidades psicofísicas del niño mediante la intervención regulada, sistemática y continuada llevada a cabo en todas las áreas del desarrollo sin forzar el curso lógico de la maduración del Sistema Nervioso Central, incluyendo como sujetos susceptibles de recibir dicha técnica, a toda la población comprendida entre los cero y los tres años*».

Aunque hemos tenido en cuenta diversas definiciones, desde nuestro punto de vista, la aportación del Grupo de Atención Temprana (2000), es la que entiende la Atención a los niños y niñas más pequeños, desde un *Enfoque Ecológico* puesto que incluye no sólo al niño como sujeto de la intervención si no que tiene en cuenta a la familia y el entorno. Los modelos contemporáneos, son más comprensivos y ponen el énfasis en la red de fuerzas interactuantes en el seno de los sistemas familiares. Brofenbrenner (1987) propugna un enfoque basado en la teoría ecológica del desarrollo humano que comprende el estudio de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo.

Debemos abandonar los programas de Atención Temprana, centrados exclusivamente en el niño proponiendo como alternativa un modelo centrado en la interacción cuyos principales objetivos, hagan referencia al fomento de relaciones recíprocas de apoyo.

Se debe tener en cuenta también el *Carácter Global* en la planificación de la intervención considerando el momento evolutivo y las necesidades del niño en todos los ámbitos y no sólo el déficit y discapacidad que pueda presentar. Hemos de considerar al niño en su globalidad, teniendo en cuenta los aspectos intrapersonales, biológicos,

psicosociales y educativos propios de cada individuo y los interpersonales relacionados con su propio entorno, familia, escuela, cultura y contexto social. Esta visión global, comporta la existencia de equipos *Interdisciplinares* formados por profesionales de distintas disciplinas en el que existe un espacio formal para compartir la información a partir de la cual se toman las decisiones y se tienen objetivos comunes. Pueden ser también *Transdisciplinares* que son aquellos en los que sus componentes adquieren conocimientos de otras disciplinas relacionadas y las incorporan a su práctica. Un sólo profesional del equipo, asume la responsabilidad de la atención al niño y/o el contacto directo con la familia (Grupo de Atención Temprana, 2000).

Esta nueva forma de entender la Atención a las necesidades de la infancia, como reflejo de la nueva orientación política emprendida en nuestro país en los ámbitos *Social, Sanitario y Educativo* y su repercusión en el tratamiento, han sido años importantes para la Atención Temprana y su consolidación dentro de las administraciones públicas. Las medidas de reestructuración y organización interna han ido acompañadas de un proceso de regionalización de las administraciones públicas que ha ralentizado la deseada *coordinación entre las distintas administraciones* (Andreu Hernández, 1996), tan necesaria para un funcionamiento integrado y de calidad en el que queden perfectamente articuladas las funciones de todas y cada una de las entidades implicadas a través de una estrecha labor de coordinación.

3.2.1. La Prevención y los niveles de intervención en Atención Temprana

El ámbito de la medicina ha sido uno de los pioneros en impulsar medidas de Prevención. En la literatura médica, Caplan (1964) se considera el autor que mejor se ha ocupado de la prevención. Para este autor, las intervenciones preventivas se ejercen en los tres niveles siguientes:

- Prevención Primaria. Es un concepto comunitario: consiste en bajar el índice de nuevos casos en una población a lo largo de un período de tiempo actuando en contra de circunstancias negativas antes de que tengan la oportunidad de producir enfermedad. No intenta impedir que una persona específica enferme; pero por el

contrario, busca reducir el riesgo para una población entera de modo que, aunque algunos puedan enfermar, su número se vea reducido.

- **Prevención Secundaria.** Pretende descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible o remediarlo parcialmente. Se trata de reducir la tasa, la duración, y la severidad de los trastornos mediante el diagnóstico precoz y la atención inmediata. Tiene también una dimensión comunitaria.
- **Prevención Terciaria.** Se propone retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema atenuando sus consecuencias. Se dirige a los individuos que ya presentan problemas y las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación, reinserción... Su objetivo es reducir la duración y consecuencias graves (deterioro, empeoramiento, reversibilidad) de la tasa de trastornos en una comunidad. Su direccionalidad es también comunitaria porque incide en ella y no sólo en la resolución del problema individual; en este sentido es preventiva, pero la función es propiamente, terapéutica.

En base a estos principios, se han derivado los niveles de Intervención en Atención Temprana que han sido recogidos por el GAT (2000) y que presentamos en las tablas siguientes:

PREVENCIÓN PRIMARIA EN ATENCIÓN TEMPRANA

Tiene por objetivo evitar las condiciones que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos en el desarrollo infantil.

Los servicios competentes son los de Salud, Sociales y Educativos.

Servicios de Salud:

- Programas de Planificación familiar.
- Atención a la mujer embarazada.
- Salud Materno Infantil.
- Detección de metabopatías y vacunaciones.
- Atención Pediátrica Primaria.

Servicios Sociales:

- Acciones destinadas a la prevención del maltrato.
- Acciones destinadas a la prevención del riesgo social.

Servicios educativos:

- Acciones de apoyo al niño y a la familia desde los centros de educación infantil.
- Detección precoz y prevención de los trastornos del desarrollo.
- Formación en las etapas de ESO y bachillerato, en los ámbitos de salud, educativos, sociales y especialmente, en Planificación familiar.

TABLA 3.1. Prevención Primaria en Atención Temprana
(Marsellés, 2003; adaptado de GAT, 2000)

PREVENCIÓN SECUNDARIA EN ATENCIÓN TEMPRANA

<p>Tiene por objetivo la detección y el diagnóstico precoz de los trastornos en el desarrollo y de situaciones de riesgo.</p>		
<p>DETECCIÓN. Hace posible la puesta en marcha de los mecanismos de actuación.</p>		
<p>Etapa Prenatal</p>	<p>Servicios de obstetricia, ginecología y Sociales</p> <p>De riesgo biológico en el feto o la madre.</p> <p>De riesgo psico-afectivo y social.</p>	<p>DIAGNÓSTICO. Consiste en poner en evidencia una alteración en el desarrollo así como el conocimiento de sus supuestas causas. Se consideran tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funcional. Información básica para comprender la problemática del niño considerando sus capacidades, la interacción familiar y el entorno. • Sindrómico. Conjunto de signos y síntomas que definen una entidad patológica determinada. • Etiológico. Nos informa sobre las causas ya sean de carácter biológico o psicosocial de los trastornos funcionales o del síndrome identificado.
<p>Etapa Perinatal</p>	<p>Servicios de Neonatología</p> <p>Alto riesgo de presentar deficiencias, trastornos o alteraciones en el desarrollo en función de factores genéticos, biológicos u orgánicos.</p>	
<p>Etapa Postnatal</p>	<p>Servicios de Pediatría</p> <p>Seguimiento evolutivo del equipo pediátrico y programas de control del niño sano.</p>	

TABLA 3.2. Prevención Secundaria en Atención Temprana
(Marsellés, 2003; adaptado de GAT, 2000)

La Prevención Terciaria en Atención Temprana, agrupa todas las actividades dirigidas hacia el niño y su entorno con el objetivo de mejorar las condiciones de su desarrollo. Cuando la detección se realiza a través de las consultas pediátricas, de las escuelas infantiles o de los propios padres, la atención se desarrolla en los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana o en las Unidades de Atención Temprana que dan continuidad a la Atención cuando ésta se ha iniciado en la Unidad Neonatal.

Cuando el niño asiste a la escuela infantil, ofrece importantes posibilidades de incidir positivamente sobre los procesos de socialización y aprendizaje, al actuar reforzando el proceso terapéutico específico, por lo que es fundamental establecer una adecuada coordinación.

3.3. Atención Temprana. Reseña histórica y marco legislativo

La A.T. surge en EE.UU. en la década de los años 60, con motivo de grandes cantidades de dinero que el gobierno destinó para financiar programas experimentales dirigidos a niños con antecedentes de pobreza recibiendo el nombre de 'Intervención Temprana'; no obstante, la implicación en la educación infantil temprana, se reflejaría conceptualmente, en la década de los 70. Se recalca la importancia de los dos primeros años de vida, como período crítico para el aprendizaje, basándose en la plasticidad del cerebro y en la teoría sobre la irreversibilidad de los efectos producidos en un período de privación social (Villanueva, 1991, cit. en Sánchez Asín, 1997).

En Europa, tuvo amplia repercusión el informe Warnock (1987), estableciendo que los fines de la educación, son los mismos para todos independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños. Por lo que respecta a los niños que muestran signos de deficiencias graves, es necesario enseñarles aquello que otros adquieren sin necesidad de enseñanza.

En España en el artículo 49 de la Constitución Española (1978), se reconoció el derecho a la educación de todos los ciudadanos, lo que llevó a la creación de la LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido (1982), la cual sería reasumida, ampliada y de obligado cumplimiento en el Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial (1985).

En 1990 se crea el Grupo Eurlyaid, en el cual se aglutinan profesionales, investigadores y padres afectados de los diferentes países de la Unión Europea. Su objetivo es conseguir una concepción común de la Atención Temprana mediante los intercambios de experiencias y de conocimientos, con la finalidad de crear las condiciones favorables para su desarrollo en Europa. Un deseo esencial es que esto lleve a una reglamentación y a una legislación, que asegure a cualquiera la accesibilidad a las estructuras de la A.T. y que garantice su financiamiento a todos los estados miembros de la U.E. (Montulet, 1993, cit. en Sánchez Asín, 1995).

A partir del año 1997, y hasta el 2002, se ha llevado a cabo el *Plan de Acción para las personas con Discapacidad* (1996), que ha desarrollado distintos programas enmarcados en dos planes sectoriales y que se ha aplicado de forma desigual en las diferentes comunidades (Grupo de Atención Temprana, 2000).

PLAN SECTORIAL 1. Promoción de la salud y prevención de deficiencias

- Programa de prevención de deficiencias perinatal.
- Programa de salud maternoinfantil.
- Programa de salud escolar.
- Programa de prevención de la inadaptación infantojuvenil.

PLAN SECTORIAL 2. Asistencia sanitaria y rehabilitación integral. Programa de prevención y atención precoz

Objetivos

- Detección precoz de niños con deficiencias o problemas de desarrollo.
- Atención integral a familias y niños con problemas de desarrollo por causas biológicas o ambientales.

Medidas

- Generalizar la detección y diagnóstico neonatal a todos los recién nacidos.
- Establecer un régimen de registro de niños de alto riesgo y procedimientos protocolizados de derivación.
- Implantar servicios de despistaje del retardo evolutivo al inicio de la escolaridad.
- Ofrecer servicios de orientación para las familias de niños de alto riesgo o con deficiencias.
- Garantizar la asistencia sanitaria y la rehabilitación a los niños con deficiencias dentro de los programas de atención integral.
- Reforzar la integración en la Educación Infantil mediante refuerzos y adaptaciones.
- Establecer programas combinados de salud y servicios sociales para zonas y grupos sociales vulnerables.

- Impulsar el programa 'Hospital y Escuela' de atención integral a niños hospitalizados de larga duración.

Líneas de actuación

- Crear en cada hospital de referencia, un registro de niños con defectos y malformaciones congénitas y dotar todos los servicios de neonatología de unidades especializadas en la detección neonatal de deficiencias.
- Organizar en cada área de salud un programa sociosanitario de atención precoz a padres y menores de cuatro años con problemas en el desarrollo por una deficiencia o por factores medioambientales.

Además de la legislación española que ha ido configurando el desarrollo y funcionamiento de la A.T. en nuestro país y en Europa, existen unas normas internacionales que según el Grupo de Atención Temprana (2000), han sido suscritas por España:

- Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959).
- Carta Social Europea. Ratificada el 29 de abril de 1980.
- Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). Ratificada el 30 de noviembre de 1990 (BOE, 30 de diciembre).

De forma integrada y paralela a este marco legislativo general de ámbito estatal, cada una de las Comunidades Autónomas de nuestro estado, han desarrollado su propio marco legislativo en función de las características y la idiosincrasia de cada una.

En el trabajo que presentamos, nos centraremos en la Comunidad de Catalunya a la que pertenece el contexto de nuestro estudio.

3.3.1. La Atención Temprana en Catalunya. Desarrollo y funcionamiento

En el momento actual, la Atención Temprana en Catalunya, es un servicio social, sectorizado e integrado en la Red Básica de Servicios Sociales de responsabilidad pública. Esta situación proviene del año 1985 en el que se creó el *Programa Sectorial*

d'Estimulació Precoç. En aquel momento, existían 30 centros de Atención Precoz. La creación de este programa, junto con el trabajo desarrollado por la Coordinadora de Equipos de Atención Temprana y la colaboración establecida entre ésta, transformada más tarde en ACAP (Asociació Catalana d'Atenció Precoç) y la administración, fue impulsando el sector contribuyendo de forma importante a su consolidación.

La Asociación Catalana de Atención Precoz (ACAP), fue constituida en el año, 1990. Es la organización que agrupa la mayor parte de los profesionales de la Atención Precoz de Catalunya. Centra sus actividades en la promoción de la Atención Precoz tanto en Catalunya, como en el resto del Estado Español. Esta entidad, ha sido la impulsora de la Unión Catalana de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (UCCAP) que es una entidad federativa que agrupa a los CDIAP (*Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç*) de Catalunya y que fue creada en 1997 (UCCAP, 2003).

Se publica el decreto 307/1993 de 28 de Septiembre para la creación de la Comisión Interdepartamental de Coordinación de las actuaciones de la Administración dirigidas a niños y adolescentes con disminución. Con el 206/1995, de 13 de junio, la Atención Precoz se integra al *Sistema Català de Serveis Socials* y que depende del *Departament de Benestar i Família*. Finalmente, el decreto 86/1998, de 31 de marzo, de la Comisión Interdepartamental, se introduce el concepto de discapacidad y de riesgo y se incluye en los departamentos de Benestar i Família, Ensenyament, Sanitat y Justícia.

Este nuevo panorama legislativo, contribuye positivamente a impulsar y mejorar los servicios de *Atenció Precoç* en Catalunya.

3.3.1.1. Los Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP)

Los *Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP)*, son Equipos Interdisciplinarios formados por profesionales especializados en el Desarrollo Infantil que integran como mínimo, las disciplinas de Fisioterapia, Logopedia, Medicina, Psicología y Trabajo Social. Llevan a cabo un conjunto de actuaciones dirigidas a los niños de entre cero y seis años, que presenten trastornos en su desarrollo ya sea de origen biológico, mental, psicológico o social/ambiental o que se encuentren en situación de riesgo.

El objetivo de la Atención Precoz es *Prevenir, Detectar y Atender* lo antes posible, situaciones que pueden originar dificultades, problemas o trastornos en el desarrollo del niño.

En la red ejercen sus funciones, alrededor de 350 profesionales distribuidos en 58 centros de Atención. Están gestionados por diferentes entidades con la siguiente distribución: 46 centros gestionados por entidades privadas; 7 centros gestionados por ayuntamientos, y 5 centros gestionados por el Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS) del Departament de Benestar i Família.

Exponemos a continuación las funciones que realizan los CDIAP en Catalunya, según el informe de la UCCAP (2003):

- Valoración del desarrollo del niño: Diagnóstico Interdisciplinar (médico, psicológico y social).
- Orientación y refuerzo a la familia.
- Atención terapéutica interdisciplinar.
- Seguimiento evolutivo del niño o la niña.
- Refuerzo en el proceso de integración educativa.
- Coordinación con los diferentes centros y servicios de Atención Primaria de la Comunidad (servicios sanitarios, educativos, sociales, justicia...)
- Programas de sensibilización, prevención y detección en los ámbitos de incidencia en la primera infancia.
- Participación en programas de promoción de la salud integral del niño o la niña.
- Actividades de Formación, docencia e investigación.

De forma progresiva, las directrices técnicas y metodológicas para el funcionamiento de los CDIAP, se han ido definiendo y existe la voluntad de generalizar los criterios de actuación de estos servicios en todo el territorio catalán. A pesar de ello, existen diferencias considerables en los niveles de calidad que se están ofreciendo en estos momentos. Así mismo, existen aún temas pendientes a resolver que dependen del aumento considerable en la demanda de estos servicios y las restricciones presupuestarias.

3.4. La Atención Temprana, la Prevención y las necesidades educativas especiales en los centros de Educación Infantil

El carácter preventivo que acompaña a toda la Etapa Infantil (Aguilar Montero, 2000), cobra rasgos distintivos en los dos ciclos de la misma. Dada la gran importancia de la intervención precoz para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, el periodo 0-3 años es en este sentido especialmente crítico y debe prestarse la mayor atención posible para que el esfuerzo coordinado de las distintas instancias implicadas en esta tarea, actúen coordinadamente para realizar una actuación educativa lo más temprana posible. Sin embargo, otro tipo de necesidades educativas especiales que no necesariamente se deben asociar a déficits concretos, empiezan a aparecer a medida que aumentan progresivamente las necesidades que se plantean a los niños. Por este motivo, el período 3-6 años es de nuevo, especialmente crítico porqué supone un cambio de etapa y porqué en él, se van consolidado una serie de contenidos básicos para aprendizajes posteriores.

Algunos alumnos, pueden presentar dificultades en la adquisición de estos contenidos básicos y se hace necesario una modificación y ajuste de la actuación educativa para compensar dichas dificultades, evitando así que éstas aumenten en etapas educativas posteriores e impidan un desarrollo inadecuado del alumno.

El Grupo de Atención Temprana (2000), establece relaciones entre las funciones de la Escuela Infantil y los niveles de prevención en Atención Temprana.

En la función preventiva *primaria*, es importante destacar el marcado carácter educativo como mediador y facilitador de posteriores aprendizajes en este periodo escolar. La educación infantil debe contribuir al desarrollo afectivo, físico, social y moral del niño. Esto supone una nueva forma de afrontar la actuación con los niños de estas edades alejándose de la función de guarda que tradicionalmente se venía desempeñando con los niños pequeños. Así, las Escuelas Infantiles se convierten en un lugar privilegiado desde donde realizar una tarea de prevención de posibles retrasos en el desarrollo, a la vez que de compensación de carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico.

En la prevención *secundaria*, prima la detección de posibles necesidades educativas especiales de los niños como una de las funciones que deben realizar los profesores del aula en colaboración con los equipos especializados.

En el nivel de prevención *terciaria* se considera que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales debe iniciarse en un contexto lo más normalizado posible con el fin de apoyar y favorecer el proceso de desarrollo y aprendizaje. Para ello, se debe adaptar el currículum a las necesidades de cada alumno.

Hay que tener en cuenta que los centros de Educación Infantil por sus objetivos, son lugares idóneos por la especial atención que se otorga a los aspectos afectivos y sociales. Según Sarto (2000), uno de los ámbitos en el que con frecuencia se originan muchas necesidades educativas especiales en el centro de educación infantil, es el relacionado con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños. Los problemas de comportamiento y sentimientos de aislamiento, temor o incluso miedo, no sólo son relativamente frecuentes, sino que además los educadores, se sienten desorientados ante ellos.

La relación entre los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana y la Escuela Infantil, debe ir encaminada a proporcionar una atención educativa global, sistematizada y adecuada a la población infantil de 0 a 6 años, contribuir a la reflexión y debate sobre propuestas organizativas. Apoyar, asesorar y formar tanto al maestro de apoyo como al profesor del aula ordinaria y fundamentalmente, a apoyar y facilitar el proceso de integración y el pleno desarrollo de niños con necesidades educativas especiales.

Desde nuestro punto, de vista la función preventiva de la escuela Infantil debe dirigirse a «todos los niños y niñas» y no sólo a los que presentan necesidades educativas especiales.

Por ello, y desde nuestro contexto profesional (CDIAP), que debe incidir necesariamente en la prevención, la detección y atención a las necesidades educativas en la etapa infantil, asumimos la diversidad de todos los niños y sus familias y queremos promover a través de sus agentes educativos (los docentes de esta etapa educativa), la revisión y la mejora de sus prácticas educativas para que en coordinación con todos los servicios implicados, se pueda ofrecer una atención y educación de calidad porque como veremos en el capítulo siguiente, la Etapa Infantil, es una fase privilegiada en el desarrollo del individuo.

CAPÍTULO 4

La Educación Infantil

4.1. Introducción

Según la *Declaración de los Derechos del Niño*, aprobada en 1989 por la Convención de las Naciones Unidas, se hace hincapié en que la Educación Infantil es un derecho imprescindible para el desarrollo global y armónico de cualquier persona, tanto para lograr su inclusión social como para el acceso al conocimiento y la formación. Pero aún siguen existiendo contextos en los cuales los derechos no son respetados y la infancia es motivo de explotación y de maltrato. Estas situaciones se producen básicamente, en contextos sociales deprivados y en países en vías de desarrollo pero también en los más desarrollados.

Todos los derechos deben ser respetados si bien en este apartado, nos vamos a ocupar especialmente en el derecho a la educación en los primeros años en los cuales, el individuo se desarrolla en contacto y comunicación con los otros. De esta forma, el desarrollo humano se encuentra social y culturalmente mediado tanto en las metas como en los medios necesarios para conseguirlas (Rogof, 1993).

No es posible desarrollarse como persona sin el soporte de unos contenidos culturales específicos. Necesitamos asimilar un lenguaje y unos modos de pensar, de sentir y de actuar unidos a la aceptación de unos valores. La socialización implica además la interiorización de unos determinados elementos culturales que se convierten en

instancias que van incidiendo en la configuración y desarrollo de la propia personalidad.

En la situación actual, se están produciendo cambios debido a que los agentes de socialización (familia, escuela, entorno) se han visto invadidos por «nuevos agentes de socialización» que son los medios de comunicación social que entran en competencia con los otros, ofreciendo modelos de comportamiento y normas de conducta que van configurando a las nuevas generaciones.

Estas nuevas configuraciones sociales inciden también en distintos tipos de interacción entre los más pequeños y sus familias. La presencia de los padres es cada vez más restringida. Este espacio de tiempo que los adultos significativos no pueden dedicar a los hijos, lo ocupan otras instituciones (escuelas infantiles, guarderías...) todo ello, comporta cambios sustanciales en el papel socializador de la familia (Ripol Millet, 1997). *Los contenidos de la socialización primaria comienzan a ser transmitidos con una carga distinta a la de un pasado reciente y los padres al dedicar menos tiempo a estar con sus hijos, han perdido además la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones* (Pérez Serrano, 1998). Para Jové (2000), los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela, suceden como consecuencia principalmente, de las prácticas sociales, es decir, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en el grupo social que está en un determinado escenario institucional.

Ante esta nueva situación social, debemos reflexionar en los retos que ha de afrontar la educación en general y más en concreto la Educación Infantil. Aunque en los últimos años se han producido avances importantes, aún queda mucho por hacer y mejorar la calidad de esta etapa educativa. *Hoy más que nunca, fuera de toda duda, cabe remarcar la importancia que los aspectos cualitativos adquieren en el campo de la educación. Y más aún si se trata de atender niños pequeños* (Zabalza, 1996).

4.2. El presente y el futuro de la Educación Infantil

Actualmente, en Educación Infantil se desarrolla en torno a tres concepciones o paradigmas pedagógicos diferenciados: la concepción racionalista o tecnológica, la concepción espontaneísta y la concepción interactiva o investigadora (Trueba, 1999).

El Paradigma Racionalista o Técnico surge como alternativa a las críticas contra el modelo tradicional por su falta de rigor y fundamentos teóricos. Así la pretensión es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano. En este modelo, se concibe al niño como una «tabla rasa» que cuando llega a la escuela no sabe nada. Es un sujeto pasivo, receptor del mensaje del profesor y susceptible de aprender todo lo que se le enseñe. Los objetivos son cerrados y definidos, con contenidos conceptuales y procedimentales en las destrezas. El trabajo se organiza en base a fichas elegidas generalmente con cierto criterio de selección, aunque de modo superficial. El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa y se considera consecuencia directa y única de la enseñanza. Existe una concepción separada de juego/trabajo y una globalidad forzada alrededor de centros de interés marcados por la editorial de turno. Las actividades son homogéneas la mayor parte del tiempo: gran grupo/individual, así como equipos dirigidos por el adulto. La autonomía sólo se valora en determinados hábitos o destrezas de tipo instructivo impuestas desde el exterior. Para el profesorado, el trabajo en equipo se concibe como «hacer todas lo mismo». No se habla de criterios, ni de filosofía educativa o se hace de forma superficial. Existe una participación puntual de las familias con un concepto pasivo de las mismas. La profesora es protagonista central del escenario escolar. La Evaluación está concebida como producto y control de destrezas en los procesos.

El Paradigma Espontaneísta, basado en movimientos ideológico-políticos renovadores (Escuela Nueva, Corrientes Alternativas Summerhill, Pedagogía Institucional...) y que tienen su precursor en Rousseau que pone el énfasis en el niño como protagonista de su educación, el respeto absoluto por su libertad y los procesos naturales de aprendizaje. Los rasgos más definidos que propugna este modelo, confieren la imagen del niño como ser autónomo y libre a sus características personales y a su identidad propia. Se habla de «grandes objetivos de la educación». Se valoran más los contenidos

procedimentales que los conceptuales. El trabajo se realiza sin fichas editoriales. *Elaboración de fichas por el profesorado.* Existe un concepto activista de la educación «hacer muchas actividades», dejar al niño en contacto con la realidad, con nuevas experiencias aunque con escaso significado entre sí. Se tiende a valorar mucho «el juego libre» pero sin abandonar situaciones de trabajo de etapas anteriores. *Se valora la autonomía en aspectos de orden físico (abrocharse la bata, bajar escaleras...).* *Se valora la capacidad de «decidir por sí mismo»* pero no se estructuran normas de grupo. Para el profesorado, se sigue concibiendo al *equipo como un grupo que hace las mismas actividades* o sigue la programación. La profesora tiene una *actividad de escucha hacia los niños* pero sin interpretar. Adopta un papel pasivo dando luz verde a la espontaneidad, creatividad e imaginación infantiles. Hay una *mayor participación de las familias* con un concepto *colaborativo*. La *Evaluación es asistemática* y en ocasiones se evalúa el producto como en las etapas anteriores.

El Paradigma Interactivo o Coparticipativo, *en el cual, ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni de dejar que se establezcan por sí solos, si no de construirlos a partir de la acción conjunta entre niños y adultos* (Molina y Jiménez, 1995, *cits. en Trueba, 1999*). *Se relaciona con Teorías Constructivistas del Aprendizaje (escuela de Piaget), así como con las corrientes socio-históricas (Vygotsky) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner).* *Se concibe al niño como un sujeto inteligente, con personalidad, identidad e ideas y con una potencialidad de capacidades a desarrollar en interacción con los demás y con un entorno rico y diverso no sólo en aspectos materiales si no especialmente en oportunidades de aprendizaje con los demás que provoquen curiosidad y necesidad de aprender (interlocutor).* Los objetivos están definidos por intenciones educativas (*profesorado*) y por los intereses de los niños (*alumnado*). *Se valoran los contenidos procedimentales y actitudinales así como los conceptuales en un sentido constructivo.* *Se trabaja con diversidad de materiales: programaciones abiertas (proyectos de trabajo, investigación en el aula, investigación en el medio).* Los materiales se conciben como recursos desde un punto de vista amplio y los aporta toda la comunidad educativa. *Se organizan espacios y materiales con intencionalidad educativa.* *Se asimila el concepto de aprendizaje como un proceso de construcción dentro de un contexto significativo para el niño y el adulto conectado a los intereses de los niños, sus ideas previas, así como los intereses del adulto, sus intenciones educativas.* *Se tienen en cuenta, además de las capacidades cognitivas, otras no menos importantes (afectiva, relacional, psicomotora, lingüística).* *Se valora la autonomía no sólo en aspectos físicos, si no también*

intelectuales y éticos. *Para el profesorado, el trabajo en equipo no se concibe como «hacer todos lo mismo», sino como compartir criterios, elaborar materiales, instrumentos, profundizar en aspectos teóricos, confirmar hipótesis de trabajo. El papel del profesor es el de un interlocutor que escucha a los niños, analiza e interpreta las situaciones. Es un papel fundamental, insustituible, no ya como transmisor de conocimientos si no como un catalizador de intereses que ayuda a crecer las ideas de los niños. La relación con las familias, se plantea de modo interactivo y dialogante. La evaluación se da desde el inicio, en todo el proceso y al final. Los niños son sujetos activos de su proceso de aprendizaje.*

4.2.1. La aplicación del modelo interactivo en Educación Infantil. Del pensamiento a la acción

Es un hecho que, en los últimos años, uno de los mayores logros alcanzados por una parte del profesorado de E.I. ha sido el acercamiento a la construcción del nuevo paradigma interactivo, tanto en aspectos teóricos como prácticos. (Coll y otros, 1993; Zabala, 1993; Bassedas, Huguet y Solé, 1996; Del Carmen, 2000). Sin embargo, no podemos afirmar que la adquisición de este paradigma sea algo generalizado en la mayoría de profesorado de esta etapa, aunque un sector cada vez más numeroso expresa intenciones cercanas al mismo, pero sólo «desde el papel». La razón de este hecho se puso de manifiesto en un estudio innovador y riguroso de corte ecológico realizado en nuestro país sobre los contextos educativos de desarrollo en niños y niñas de cuatro años, en 80 centros y con 320 familias, coordinado por Palacios (1998, cit. en Trueba, 1999), en el que se afirma que «los cambios operados en las ideas no van al mismo ritmo que los cambios operados en las prácticas educativas». En este estudio se señalan, además, algunas contradicciones evidentes entre el profesorado de E.I. que marcan la diferencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Para que este modelo quede asumido en la práctica diaria, se han de salvar algunos problemas (Trueba, 1999):

- Concebir el Currículum más en su fondo que en su forma.
- Promover interacciones entre grupos de modelos teóricos próximos en los equipos de trabajo de los profesores.

- Entender y hacer entender que determinados aspectos concretos del desarrollo no son modos ni hechos aislados si no que responden a una filosofía educativa mucho más amplia, a un paradigma educativo, que es el que les da sentido dentro de un contexto teórico.
- Favorecer la elección de materiales curriculares con base a unos criterios establecidos por parte del profesorado y en relación con su proyecto educativo.

En definitiva, no se trata de ofrecer un modelo homogéneo y unificador ya que la base de este paradigma, se basa precisamente en la divergencia y la búsqueda de soluciones únicas a cada contexto, pero con un marco filosófico común.

4.2.2. Retos de futuro de la Escuela Infantil

Además de los retos comunes a todo el Sistema Educativo que se han propiciado desde las últimas leyes educativas (LODE y LOGSE) y los que deberemos afrontar con la implantación de la nueva LOCE, la Escuela Infantil ha abordado y deberá continuar planteándose retos específicos para esta etapa (Zabalza, 1996):

- La escuela Infantil como estructura institucional global, ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo, dialéctico y a veces, contradictorio:
 - reforzar su propia identidad y autonomía formativa (que la libere de la solidaridad con respecto a los niveles posteriores de la escolaridad); y, paralelamente,
 - reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.
- El concepto de *niño/niña* como sujeto de derechos, sobre el que se asientan los postulados curriculares de la Reforma Educativa Española constituye un interesante eje de proyección de nuevas expectativas sobre lo que se supone trabajar con los pequeños en la escuela.

Aunque a lo largo de la historia ha ido evolucionando el trato a la infancia, y ello, puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de

civilización de los pueblos, sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido «dado», como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos. No como algo que se les debiera por constituir «un derecho». La Escuela Infantil ha de partir del concepto de niño/niña competente, considerando que el trabajo en la escuela infantil al igual que en los otros niveles de la escolaridad, se ha de basar en las competencias ya asumidas por el sujeto para reforzarlas y ampliarlas (enriquecerlas).

- El tercer eje de desarrollo de la escuela Infantil, podría venir articulado en torno al *Currículum* en el que deberían incluirse:
 - El reto de la *Planificación* que daría paso a la doctrina del trabajo planificado, pensado con un sentido de continuidad.
 - El reto de la *Multidimensionalidad* por el cual, en opinión de Zabalza (1996), existen opiniones divergentes en este punto porque hay algo de confuso en esta idea permanentemente mantenida de que el niño es un todo global, y que el trabajo a realizar ha de ser siempre globalizado aunque, como han señalado otros especialistas, la personalidad y las capacidades infantiles constituyen, como la de los adultos, espacios claramente diferenciados en sus estructuras basales y en sus ritmos de desarrollo. Gardner (1983, cit. en Zabalza, 1996) hablaba de *inteligencia múltiple* y Pontecorvo (1989, cit. en Zabalza, 1996) aplica este concepto al currículo y especifica que:

«Existen sistemas simbólicos muy diversos, en los que se articula el desarrollo de un sujeto en nuestra cultura que producen inteligencias diversas; no existe sólo una inteligencia lingüística o verbal y lógico científica (a los que tanto los tests clásicos como la propia teoría de Piaget, han dedicado la máxima atención) si no que existen también la inteligencia espacial, la musical, la gráfico pictórica, la interpersonal o social» (Pontecorvo, 1989).
 - El reto de la *continuidad*, cuyo papel a desempeñar por la Educación Infantil resulta clave. En ningún caso se podrá planificar un proyecto educativo viable que no cuente con el asentamiento de cimientos firmes en la Etapa Infantil. La *continuidad* supone también un reto de reconceptualización del sentido y del trabajo a realizar en la escuela infantil. Después de tantos años reclamando un estatuto diferente y autónomo para la Educación Infantil, ahora se corre el

riesgo de concebir esta etapa como un oasis aislado y separado. Para Zabalza (1996), ahora ha llegado el momento de reconstruir los nexos de conexión entre la etapa infantil y el resto de la escolaridad obligatoria.

- El cuarto eje de desarrollo que debe afrontar la Educación Infantil, se establece en torno a la figura y función del *Profesorado* y a las nuevas demandas que se hacen al profesorado:
 - La *incorporación de niños y niñas de tres años*, ha revolucionado en cierta forma, la organización de las clases y del trabajo en numerosas escuelas. Y como este proceso se ha ido produciendo en muchos casos, sin una dotación especial (en espacios físicos y recursos didácticos), la consecuencia ha sido que se ha sumido en un cierto marasmo conceptual y operativo a los maestros y maestras a quienes se han encargado estas clases.
 - La *profesionalidad del docente*. En el caso de la Educación Infantil, las competencias que definen dicha profesionalidad poseen perfiles propios. El peso del componente relacional es muy fuerte. La *relación* constituye, posiblemente, el recurso fundamental a la hora de trabajar con niños pequeños.
 - La *disponibilidad y dotación de los espacios*. En esta etapa educativa, la calidad de vida y el trabajo de los profesores, depende de la calidad de los espacios y que afectan por igual a la satisfacción de los niños que viven su escuela a través de ellos, como a la de los profesores que los han de utilizar como recurso básico de su contenido pedagógico. En una investigación sobre «indicadores de calidad de vida en la escuela infantil llevada a cabo por la Universidad de Bolonia (Bertolini y Cardarelo, 1989, cit. en Zabalza, 1996), se refiere a las dimensiones que han de cumplir dichos espacios: a) una dimensión vinculada a los espacios estéticos; b) una dimensión vinculada a los espacios funcionales, y c) una dimensión vinculada a aspectos ambientales.

Precisamente y en relación a las demandas de algunos de los docentes de nuestro estudio, continúan manifestando su disconformidad con las dimensiones y las características de los espacios donde ejercen su actividad educativa. Aún en el segundo ciclo, pero de forma más acentuada en los centros de primer ciclo.

- La *carrera docente* es otro de los componentes básicos de la satisfacción profesional porque abre perspectivas de desarrollo profesional. La propia especificidad con que se plantea la formación de estos profesionales, hace que se cierren las puertas de acceso a la docencia en otros niveles del sistema educativo. El clarificar las posibilidades de hacer carrera docente dentro del propio nivel, constituye otro reto importante para los próximos años.
- La *configuración de los nuevos planes de estudio* en las Facultades de Educación de cara a delinear ese perfil formativo del «nuevo profesor» que reclaman las cambiantes situaciones sociales y que deben enmarcar los nuevos marcos legislativos.

Además de los retos específicos que debe afrontar la Educación Infantil en nuestro país, para alcanzar unos niveles adecuados de calidad, se deberían tener en cuenta diez aspectos básicos que pueden ser aplicables a cualquier modelo o enfoque en el que cada uno se quiera situar (Marcelo, 1996):

1	Organización de los espacios
2	Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades
3	Atención privilegiada a los aspectos emocionales
4	Uso de un lenguaje enriquecido
5	Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades
6	Establecimiento de rutinas estables
7	Utilización de materiales diversificados y polivalentes
8	Atención individualizada a cada niño y a cada niña
9	Sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños
10	Trabajo con los padres y madres y con el entorno

TABLA 4.1. Aspectos básicos de la Educación Infantil (Marcelo, 1996)

4.2.3. Propuestas alternativas a la Educación Infantil

Frente al modelo imperante en nuestro país en base a la legislación vigente (LOGSE), y con continuidad en la nueva ley (LOCE) que será implantada a partir del curso 2004-05, y por la cual, la dependencia administrativa y de gestión del segundo ciclo de la Educación Infantil y en su mayoría del primero, dependen exclusivamente del ámbito educativo, existen experiencias y propuestas dirigidas especialmente al primer ciclo, que discrepan de esta situación.

Estas experiencias, provienen en algunos casos de políticas educativas llevadas a cabo en Europa, donde en algunos países, la educación Infantil está planteada más en la dirección del *care* (cuidar), que es un servicio asistencial a las familias para que los padres y las madres puedan trabajar sin tener que preocuparse por sus hijos que son atendidos por personal especializado.

En el Reino Unido, la Ley de Reforma de la Educación (Education Reform Act), aprobada en 1988, pasó por alto la atención a los niños menores de 5 años que es la edad en que se inicia la escolaridad obligatoria y, aunque existen servicios de atención a la infancia, no están enfocados según la legislación educativa (Penn, 1997).

En los EUA se han llevado a cabo programas específicos dirigidos a padres y poblaciones susceptibles de riesgo social (Cataldo, 1991). Desde los años 80, las prácticas recientes en Educación Infantil han remarcado la necesidad de estimular el desarrollo intelectual de los niños y ha incidido también en la salud mental. Ello, ha conformado en los Estados Unidos, una tendencia hacia la educación infantil, más globalizada que incluye el aprendizaje y la personalidad.

En los países del noroeste de Europa, la Atención a los más pequeños se lleva a cabo más, como un servicio asistencial y compensatorio, que educativo. Se favorece que los niños puedan seguir en sus casas hasta los 5 o 6 años. En los casos en que ello no es posible, por el trabajo de los padres o porque viven en zonas carenciales o problemáticas, los gobiernos han de crear dispositivos para atenderlos (Moss, 1996; Zabalza, 1996). Esta desvinculación del marco educativo, comporta despreocupación por el currículum.

En nuestro entorno más inmediato, han aparecido también propuestas y experiencias que tienden a reforzar más el sentido asistencial que el educativo sobre todo para el

período de 0 a 3 años. Amorós y Portabella (2001) esgrimen «la guardería» como recurso para ayudar y colaborar con las familias en la crianza de sus hijos con unas características diferenciadas por las que puedan atender las necesidades de cada niño y de cada familia en el momento en que lo necesiten. Afirman además, que si las guarderías funcionasen con un sentido más asistencial y menos escolar, tal vez no sería necesario que existieran tantos servicios complementarios que suponen un coste elevado, que se superponen e incluso se contradicen. Cree también que sería más apropiado que fueran competencia conjunta de las consejerías de Bienestar i Família y Sanitat.

En un informe actual (AA.VV., 2003: 33) se da a conocer el estado de la cuestión del período 0-3 años, en doce de las diecisiete comunidades que conforman el territorio español, y en el cual se pone de manifiesto «la escasa coordinación entre las diferentes consejerías y la ausencia de políticas globales para la atención a la primera infancia y a las familias». El documento, continúa aduciendo que la mal llamada 'Ley de Calidad', gracias a las mayorías absolutas, han superando los trámites para ser publicada y algunas administraciones autonómicas, esperan el momento para dejar fuera del marco educativo, su respuesta al ciclo 0-3.

El citado informe pone de manifiesto, además de la falta de coordinación, la falta de planificación adecuada a las necesidades de la infancia y de las familias actuales así como una falta de demanda para una oferta pública amplia.

Debemos optar por un modelo más asistencial de la Educación Infantil tal y como se lleva a cabo en las experiencias que hemos referido? o más bien debemos continuar impulsando el modelo «educativo» incluso en el tramo de 0-3 años? Desde nuestro punto de vista, más que optar por una u otra tendencia, se debería priorizar aquel modelo de calidad, en el cual se pudiera dar respuesta a las necesidades de «todos los niños» ya fueran éstas, asistenciales, educativas o de cualquier otra índole.

En cuanto a la dependencia administrativa de estos centros en las diferentes comunidades, no sigue un criterio homogéneo si no que puede variar de unas a otras. Aunque en la mayoría de los casos, están adscritos a las consejerías de Educación como en el caso de Catalunya, existen otros que dependen de Asuntos Sociales (Junta de Andalucía) o bien de consejerías «sui generis» creadas por las propias comunidades

como la Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude de la Xunta de Galicia.

Aparte de los diferentes datos recogidos por cada comunidad en el citado informe y que se refieren a número de centros, número de niños escolarizados, subvenciones, normativas, etc., *queremos destacar la desproporcionada cantidad de centros privados frente a los públicos en la mayoría de comunidades tal y como habíamos destacado en lo que afecta a nuestro contexto de estudio.*

Ante este panorama, retomamos las palabras de Zabalza (1996), en las que nos dice que aún queda mucho por hacer si queremos contar con una Educación Infantil de Calidad y añadiríamos, que si se trata del primer tramo de la Educación Infantil, queda mucho más.

4.3. Prevención y necesidades educativas especiales en la Etapa Infantil

La Educación tiene una dimensión claramente intencional, organizando el proceso educativo con el objetivo de favorecer y orientar el desarrollo del niño. Será en este proceso donde los alumnos que se incorporan a los centros educativos de la Etapa de Educación Infantil, pueden presentar necesidades educativas especiales, por lo que esta etapa del sistema educativo, adquiere un carácter preventivo y compensador que se puede manifestar en dos sentidos (Torres González, 1997):

- a) Evitando que se generen tempranamente dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.
- b) Proporcionando la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos en el desarrollo para que no se intensifiquen.

Un elemento importante a tener en cuenta en el proceso educativo y sobretodo en esta etapa, lo constituye la detección. En la preescolaridad se pueden detectar aquellos niños con alto riesgo de presentar dificultades de aprendizaje al llegar a la etapa

escolar. Estos síntomas o factores de riesgo se pueden agrupar en *fisiológicos, psicológicos y socioculturales* (Portellano, 1991, cit. en Torres González, 1997). De los cuales, presentamos algunas características:

Fisiológicos	Psicológicos	Socioculturales
<p><i>Presencia de trastornos perinatales.</i> Alteraciones durante el embarazo y parto.</p>	<p><i>Mayor presencia de dificultades emocionales:</i> tendencia a la irritabilidad, agresividad, conductas de excesivo oposicionismo de clara inhibición.</p>	<p><i>Más difíciles de delimitar:</i> Son factores exógenos de tipo ambiental que pueden elicitar, el déficit de rendimiento especialmente, si existe una disfunción del sistema nervioso del niño.</p>
<p><i>Retraso neuromotriz.</i> Se puede manifestar con retraso en la aparición del lenguaje, edad de comienzo de la marcha autónoma...</p>	<p><i>Aumento de las dificultades emocionales en relación a la escuela:</i> fobia y desadaptación escolar son fenómenos frecuentes pero deben ser considerados factores de riesgo.</p>	
<p><i>Trastornos neuropsicológicos.</i> Dificultades de tipo articulatorio, escasa definición de la lateralidad, y torpeza motriz.</p>		

TABLA 4.2. Características de los factores de riesgo en la edad preescolar (Portellano, 1991)

Además de las características y/o manifestaciones que puedan comportar cada uno de los factores de riesgo en la edad preescolar sabemos que:

- Los factores de riesgo fisiológico pueden provocar trastornos ligeros en el sistema nervioso y se hacen más perceptibles en la edad escolar. Pueden ser debidos a factores de retraso neuromotriz que se observa en la anamnesi de los niños con

dificultades de aprendizaje o bien a trastornos neuropsicológicos de la edad preescolar.

- Los factores de riesgo psicológico pueden existir desde el comienzo de la vida. Estas conductas alteradas suelen presentarse en la edad preescolar tanto en el ambiente familiar como en el colegio.
- Los factores de riesgo sociocultural suelen estar presentes en ambientes familiares degradados, afectiva o culturalmente. Influye sin duda, en el modelaje de determinados casos de dificultad de aprendizaje. Estas situaciones de riesgo sociocultural deben buscarse a dos niveles diferentes: El asistemático y el sistemático. La diferencia viene dada por el hecho de que el primero, se da fuera del sistema educativo y generalmente, no cuenta con unos objetivos delimitados. El segundo, se da dentro del sistema educativo y cuenta con unos objetivos expresos. El problema está en articular una estrategia organizativa, que coordine ambos niveles de tal manera que se produzca un verdadero proceso preventivo en el que intervengan instituciones sociales, médicas y educativas.

La presentación de los diferentes factores de riesgo que hemos aportado, es una de las posibles clasificaciones que se pueden encontrar. Existen otras, que han sido apuntadas por diferentes ámbitos de estudio y autores (Tizón, San José y Nadal, 1987; Sánchez Asín, 1995; Grupo de Atención Temprana, 2000). Creemos que deben tenerse en cuenta como referentes, pero desde nuestro punto de vista, más que las clasificaciones de unos u otros síntomas de riesgo, lo prioritario para la prevención y la detección de necesidades educativas especiales en todos los niveles educativos, pero especialmente en la etapa Infantil, son las estrategias y las actitudes de los agentes educativos (profesorado), para poner en evidencia unas determinadas conductas o la ausencia de otras que aconsejen prestar atención a la evolución de un alumno determinado (Aguilar Montero, 2000). Para Arnaiz (1993: 72), «la autoafirmación y la constitución del yo en el niño, estará especialmente influida por las actitudes y el reconocimiento del adulto[...] especial cuidado deberá tenerse en la relación, cuando se trate de niños con escasa brillantez en el aprendizaje, si no con dificultades, puesto que la ausencia de “éxito” en el esfuerzo personal, redundará rápidamente, en el deterioro de la propia imagen». Queremos añadir que la detección de necesidades en cualquier ámbito y especialmente en el de la Educación Infantil, sólo será realmente efectiva si además de

la importante colaboración del entorno educativo y sus agentes educativos, se implican coordinadamente, los demás servicios y ámbitos de referencia para el niño (familia, servicios sociales, servicios sanitarios...) que sean necesarios en cada situación. Debemos tener en cuenta además, otras consideraciones:

- La detección de posibles trastornos ha de ser fruto de un proceso de observación prudentemente prolongado.
- Es aconsejable no precipitarse en el momento de sacar conclusiones de las observaciones realizadas (tener en cuenta y respetar el ritmo de desarrollo de cada niño).
- Diferenciar lo que pueden ser problemas de adaptación al Centro o a las personas o bien, una reacción puntual a una determinada situación familiar que haya podido repercutir en el estado emocional del niño.
- La detección de un posible problema, no debe llevar a «etiquetar» al alumno o condicionar la percepción que de él tiene el educador, rebajando posiblemente, el nivel de expectativas.
- En los casos que sea necesario, la detección debe conducir a la valoración psicopedagógica o a una observación y/o exploración más precisa, por parte de los profesionales pertinentes.

Estas consideraciones, son necesarias para atender algunos aspectos del desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales o con riesgo de padecerlas. Pueden servir así mismo, como base para plantear la respuesta educativa a las mismas (Aguilar Montero, 2000).

Creemos que la detección temprana de necesidades educativas especiales debe actuar como un componente de la *Prevención entendida en su dimensión de Desarrollo*, y viceversa, porque entendemos como Baker y Show (1987), *cits.* en Torres González (1997), que la *Prevención y el Desarrollo* son dos aspectos interrelacionados, de tal forma que la presencia de uno, supone en la mayoría de las ocasiones, la del otro.

Por ello, la Prevención y la Detección de necesidades nos lleva a asumir la «diversidad» como algo inherente a esta etapa educativa.

4.4. La Diversidad en la Educación Infantil

El concepto *Diversidad*, se plantea como antítesis a la homogeneidad (Vert, 1995; Del Carmen, 2000) porque de forma progresiva y cada vez más generalizada, los grupos en Educación Infantil, no son homogéneos ni éste ha de ser el objetivo. Este concepto, aplicado en el contexto del aula, significa que los niños y niñas son diferentes entre ellos en cuanto al ritmo de aprendizaje, la forma de aprender, la información previa, la conducta, la forma de ser, etc. A esta diversidad, hay que añadir a menudo, la que se deriva de las diferencias multiculturales, de clase social y de minusvalías físicas y psíquicas. Ello comporta, en la mayoría de los casos, diferenciar el trato personal y el nivel de exigencia, facilitar la posibilidad de organizarse el trabajo y hacer que la dificultad de la actividad, se centre únicamente, en el objetivo de ésta. En definitiva, es *asumir el derecho a la diferencia*.

Para otros (Esteban y Parellada, 1995), el concepto de diversidad se sitúa en el campo de la *variedad* independientemente del ciclo educativo en el que nos encontremos. Definen esta variedad, a partir de consideraciones relacionadas con la procedencia étnica, social, económica y otros aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades motrices, intelectuales o afectivas.

Es evidente que hay personas que reúnen circunstancias personales, afectivas, psicosomáticas, biológicas, culturales que les generan una condición diferenciada que evidencia su peculiaridad. Pero el verdadero hecho diferencial, no se define en el estado inicial, en la misma peculiaridad si no a causa del grado de responsabilidad que se atribuye a aquella característica que afecta al rendimiento intelectual y social que se espera del alumno. En este sentido, habitualmente se considera como una situación diferencial aquella que resta posibilidades y que se puede aplicar tanto a alumnos que se muestran «débiles» como a aquellos a los cuales se les ha atribuido unas expectativas por encima de sus resultados. La llamada «diversidad por arriba» (Rué, 1995).

Ante esta situación cada vez más diversificada social, personal y culturalmente, la escuela tiene la obligación de poner en marcha estrategias y actuaciones que consigan que todo el alumnado desarrolle el máximo posible de sus capacidades, para que las

diferencias no se conviertan en desigualdades (Del Carmen y Viera, 2000). Para trabajar con todos los niños y niñas, es necesaria una organización intencional de experiencias favorecedoras del aprendizaje y del desarrollo, creando un ambiente que aporte seguridad, en el que se establezcan normas claras, límites precisos y donde las actividades estén contextualizadas y tengan sentido para los niños para que puedan explorar sus posibilidades de acción, desarrollar su autonomía, interactuar con los iguales y adquirir los procesos de comunicación. Ello, es especialmente necesario en la Educación Infantil donde la intervención educativa, debe planificarse con la clara intención de detectar y compensar las características de cada uno de los niños y conseguir su óptimo desarrollo y potenciar la promoción de «todos los alumnos» hacia las etapas de escolaridad obligatoria.

4.4.1. Estrategias de intervención para la diversidad en la Educación Infantil

Los objetivos y contenidos de aprendizaje para la etapa de Educación Infantil, demandan estrategias de enseñanza complejas que difícilmente, se pueden concretar en unas normas estereotipadas de intervención pedagógica. Las necesidades personales del grupo y de cada uno de los niños y niñas, los diversos contenidos de aprendizaje y sus distintas características y las habilidades específicas de cada maestro, comportan la necesidad de establecer unos métodos didácticos flexibles que incluyan una gran diversidad de actividades de aprendizaje que puedan satisfacer las necesidades de cada contexto educativo (Zabala, 1993).

Actualmente, poseemos un marco interpretativo sobre cómo se produce el aprendizaje en situaciones escolares que ha sido denominado «concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza»(Coll, 1987, 1990, cits. en Zabala, 1993). La concepción constructivista asume que las personas aprendemos mediante un proceso de construcción de significados acerca de la realidad que pretendemos conocer. Dicho proceso implica el establecimiento de relaciones entre los conocimientos y experiencias previas de que se dispone y las características de la parcela de realidad a que se refiere el aprendizaje.

Desde esta concepción, el adulto aparecerá no como modelo de saber y persona que imitan, si no como ordenador del medio *para promover el desarrollo del niño y la construcción por parte del alumno de significados culturales*. La primera exigencia será que el profesor potencie la necesaria motivación del alumno. Dicha motivación crecerá en la medida en que el alumno consiga descubrir la funcionalidad de los contenidos educativos, y por ende, su aplicabilidad fuera del entorno escolar y será conveniente que el profesor cuente con un buen conocimiento del entorno concreto en que viven los niños, de sus intereses y necesidades (Arnaiz, 1993); pero es importante también que pueda dar respuesta a la necesidad de una interacción adecuada entre alumno y profesor que en estas edades, debe sustentarse en el sentimiento de seguridad del alumno.

El Diseño Curricular de Base de la Educación Infantil (1989) señala que los aspectos relacionales y afectivos cobran una especial relevancia en esta etapa educativa en la que, la creación de un ambiente distendido y afectuoso, no es solamente un factor que contribuye al crecimiento personal, si no, una condición necesaria para que pueda producirse.

Otro de los aspectos indispensables para atender la diversidad en los centros de Educación Infantil, es la evaluación continuada e individualizada. Para Feneyrou (1990), cit. en Huguet (1994), la evaluación no es una simple constatación del rendimiento, capacidad o pensamiento del niño, si no que ella misma produce efectos sobre el evaluado y sobre quien evalúa. Esto, es especialmente importante en esta etapa ya que estos efectos pueden determinar el futuro escolar y personal del niño y niña. Por lo tanto, la evaluación que se hace del alumnado, influye y condiciona la imagen que se va formando en relación a sus capacidades y a sus posibilidades de seguir con cierto éxito una escolaridad. Además, influye también en las expectativas que sus padres y otras personas significativas de su entorno se van creando en relación a él. Estas consideraciones nos deben llevar a tener una visión global de los alumnos y alumnas, *no centrarnos sólo en lo que no funciona o no sabe hacer*, tener en cuenta sus potencialidades y darles nuestra ayuda para actualizarlas, esperar tener buenos resultados; tener una imagen positiva de él... todo esto significa favorecer la aparición de esos buenos resultados, favorecer que participe más, que se sienta más capaz de afrontar retos y dificultades, y en consecuencia, favorecer su proceso de aprendizaje.

Para que se puedan dar estas condiciones, la escuela ha de convertirse en la *Escuela de la Cultura de la Diversidad*. La escuela que acepte que las personas diferentes, son motor de cambio y ha de promover una visión diferente en el pensamiento del profesorado que contemple un currículum más centrado en la resolución de problemas reales, que en las disciplinas; que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia autorreflexión y valoración (López Melero, 2000).

4.4.2. La Diversidad vista por los docentes

Enlazando con el concepto de diversidad apuntado en el apartado anterior en base a una concepción de cambio de las estructuras educativas (y también sociales), entendemos que las *innovaciones educativas*, para que tengan la posibilidad de ser exitosas, precisan tener como punto de partida, el *deseo del profesorado* así como *el apoyo institucional* donde se va a llevar a cabo (Argos y Ezquerro, 1995).

Debemos situarnos en el conocimiento sobre la práctica de las educadoras de la Etapa Infantil, que ha sido investigado por diferentes autores (Elbaz, 1983; Connely y Clandinin, 1985) que describen, desde un punto de vista interpretativo, el tipo de conocimientos que los profesores adquieren y desarrollan.

Nos planteamos como principal referente, los procesos de pensamiento de los profesores de la etapa Infantil que son los que informan y dan sentido a la práctica que desarrollan. Para ello, debemos situarnos en el paradigma *Mediacional* y en cierta forma en el *Ecológico* porque como entiende Medina (1993), cit. en Argos y Ezquerro (1995), es preciso partir de una concepción de la acción educativa del profesorado de la E.I., fundamentada en una implicación activa de éste a partir de una práctica crítico reflexiva y colaborativa en los contextos en los que desarrolla sus tareas.

En el plano social y desde el contexto actual, remarcamos la importancia de la Educación Infantil, que si es de calidad, tiene un impacto duradero en la vida posterior de los niños; y que cuando no es de calidad, representa una oportunidad perdida. Mejorar la calidad de la práctica es un aspecto determinante, puesto que la E.I. es una de las mejores inversiones que la sociedad puede hacer (Weikart, 1989, cit. en Mendonça, 1997).

La complejidad que implica dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en un grupo-clase, es uno de los aspectos que más preocupa actualmente al profesorado de las diferentes etapas educativas. Nos encontramos en una situación en la cual, los diferentes centros escolares optan por respuestas múltiples, a la diversidad de necesidades educativas especiales tanto entre los centros de un mismo sector como en un mismo centro. La explicación a esta divergencia, no se puede atribuir sólo a los diferentes «idearios» de los centros si no a la propia tradición y cultura de los docentes a la hora de concretar la respuesta educativa (Serra, Carretero y Pujolás, 1998).

El análisis de la práctica educativa como referente de reflexión y acción para la elaboración de estrategias de cambio, demanda considerar no únicamente, los componentes más explícitos de la práctica si no también, y de forma substancial, los componentes conceptuales subyacentes a esta práctica. Si bien no es posible explicar todo lo que sucede en el aula a partir del análisis del pensamiento psicopedagógico de los profesores, puesto que las múltiples interacciones que se producen mediatizan de forma importante las decisiones que se toman (Solé, 1997, cit. en Serra, Carretero y Pujolás, 1998), las ideas y las creencias de los profesores son fundamentales para el establecimiento de los procesos individuales y grupales como en las características que acaban definiendo el proceso de aprendizaje.

Los juicios y las decisiones que toman los profesores en un contexto complejo como es el del aula, parten de un modelo simplificado de la situación (Shavelson y Stern, 1989) que se construye en base al pensamiento y las creencias del profesorado. Así podemos decir que la interpretación sobre las características de los alumnos y de las situaciones concretas que la práctica le plantea, vienen determinadas por su pensamiento y por sus creencias. De esta forma, los docentes y las docentes pueden atribuir determinados problemas de aprendizaje a los déficit de atención por parte de sus alumnos, a la falta de motivación, a los problemas familiares y dar respuesta a estos problemas en función de estas interpretaciones.

Este planteamiento respondería a las teorías que relacionan las expectativas de los profesores con sus teorías implícitas como ya hemos citado en (Marrero, 1993).

Durante los últimos años, se han realizado diversos trabajos que señalan que el pensamiento implícito del profesorado, tiene su origen en modelos de enseñanza

basados en la transmisión-recepción. Este modelo entiende el aprendizaje como una acumulación de contenidos y persigue el desarrollo de actividades en un relativo aislamiento respecto al contexto instruccional. Estos trabajos demuestran que aunque es un modelo criticado, es el más utilizado y cómo estas ideas y comportamientos, pueden ser un obstáculo para la práctica pedagógica (Gené y Gil, 1988; Hewson y Hewson, 1988; Gil y otros, 1995, cits. en Serra, Carretero y Pujolás, 1998).

En este modelo, se destaca el papel que se otorga a las características personales y familiares a la hora de explicar las dificultades de los alumnos y como se tiende a desestimar otras variables más ligadas a la situación educativa concreta o al tipo de interacción que se mantiene con el alumno.

En el marco del trabajo que presentamos, tenemos en cuenta esta tendencia detectada en los docentes de la etapa infantil y a la que adjudicamos una importancia relevante para conocer el conjunto de los procesos de pensamiento de los profesores porque estas ideas o pensamientos implícitos, tienen una importante penetración en la manera de pensar y de interpretar las necesidades educativas de los alumnos, especialmente cuando el profesor no ha tenido la formación adecuada ni ha mantenido una interrelación educativa continuada con estos alumnos.

El contraste de estos pensamientos con las orientaciones constructivistas, la dificultad de solucionar los problemas educativos desde estas ideas y una actitud social abierta, democrática y de igualdad entre las personas que relativiza el papel de los contenidos más academicistas entre las capacidades necesarias para vivir en sociedad, ha de contribuir a la progresiva evolución del pensamiento del profesorado (Serra, Carretero y Pujolás, 1998).

En base a estos planteamientos y a la necesidad de mejorar nuestra intervención con los centros de Educación Infantil desde el CDIAP, hemos desarrollado el estudio que se presenta. Con el fin de contextualizar dichas intervenciones, procederemos a situar nuestro trabajo en el entorno en el que se ha llevado a cabo.

MARCO EMPÍRICO*

CAPÍTULO 5

Contexto y tema de estudio

5.1. Introducción

En este capítulo se incluyen todos aquellos aspectos que han enmarcado el desarrollo de nuestra investigación, tanto en relación a las preocupaciones y los intereses de la autora como a las características del propio contexto en el que se ha realizado. En los aspectos relativos a la autora, el estudio actual está influido por un trabajo anterior en relación a la situación del profesorado en Catalunya ante la Integración Escolar (Marsellés, 1996).

En dicho estudio correlacional se comparaban las respuestas y opiniones de dos muestras de profesores de diferentes niveles de escolarización en dos períodos diferenciados en el tiempo, sobre su implicación en el proceso integrador y teniendo en cuenta su propia experiencia. Uno de los aspectos que se priorizaron fue el de las actitudes de los docentes y la relación de éstas con la formación a la cual habían accedido.

Alguna de las conclusiones que se evidenciaron pusieron de manifiesto en los resultados finales, que ante «fenómenos» que conllevan implícitos aspectos sociales como es el de la Integración o bien la Diversidad o las diferencias del alumnado en la escuela, las actitudes manifiestas muchas veces no se corresponden con su práctica real. Después de más de diez años de proceso integrador, este supuesto ha sido analizado por Carrión Martínez (2001: 71) a partir de un estudio reciente en la

comunidad andaluza, el que se evidencia que «el profesorado, como miembro de la sociedad, se posiciona de forma favorable ante las propuestas de amplio predicamento social como es la integración educativa pero no lo tiene tan claro como parte directamente implicada».

En relación a los aspectos de Formación, se ponía de manifiesto una insuficiencia y/o inadecuación de los recursos formativos de los profesores para atender a la diversidad de sus alumnos en el marco escolar. Detectábamos poca confianza por parte de los profesores en sus propios recursos para afrontar situaciones educativas en la diversidad. Remarcábamos además que en todo aquello que hacía referencia a aspectos formativos de los profesores en materia de atención a las necesidades educativas especiales en un contexto escolar diversificado «quedaba mucho por hacer», incluso teniendo en cuenta las innovaciones y adecuaciones de los planes de estudio de los centros de Formación inicial de los futuros maestros.

De todo ello se desprendía una relación inherente entre la formación de los profesores y las actitudes que éstos expresaban ante la diversidad de sus alumnos. Dicha relación ha sido manifestada por numerosos autores y estudios (Fierro, 1986; Palacios, 1987; Hegarty, Hodson y Clunies, 1988; Monereo, 1988; Coates, 1989; Biscarri, 1993; Balbás, 1994; Echeíta, 1994; García Pastor y Rodríguez, 1995; Marcelo, 1995; León Guerrero, 1998; Vlachou, 1999; Aguilar Montero, 2000; Carrión Martínez, 2001; Sánchez Palomino y Carrión Martínez, 2001; López Melero, 2000; López López, 2002). Todos ellos remarcan la Formación como una variable clave y con una incidencia muy importante que condiciona las actitudes de los docentes hacia sus alumnos.

Algunas de las posibles vías de investigación que se proponían a partir de este estudio eran, por una parte, la necesidad de incidir en la preparación de los docentes de la etapa infantil como agentes capaces de detectar precozmente cualquier característica diferencial que pudiera derivar posteriormente en trastornos del desarrollo y contar además con los recursos y las actitudes necesarias para que junto con los profesionales implicados se pudiera actuar preventivamente. Por otro lado, considerábamos importante también iniciar vías de estudio que ayudaran a conocer y en definitiva favorecer, las interacciones de los profesores con las familias de sus alumnos y poder valorar la incidencia que pueden tener éstas en la mejora del desarrollo global y del aprendizaje escolar de los mismos. Este supuesto ha sido valorado posteriormente en

diferentes estudios e investigaciones (Musitu y Allat, 1994; Dowling y Osborne, 1996; Zabalza, 1996b; Pérez, 2001).

Además de estos antecedentes ligados a los propios intereses de la autora y que sin duda han influido en el estudio que presentamos, hemos centrado nuestra investigación en el conocimiento de las creencias, teorías implícitas y actitudes que guían las acciones educativas de los maestros en las primeras fases de la educación, porque creemos que son un aspecto importante a tener en cuenta para el futuro desarrollo de todos los alumnos y especialmente de aquellos que, por sus características, presentan «diferencias» en relación al grupo referente. Son los alumnos llamados de la «diversidad». Es por ello que estamos de acuerdo con las afirmaciones de Bassedas, Huguet y Solé (1996) cuando afirman que los maestros que tendrá el niño en estos primeros años de escolaridad pueden condicionar en parte su futuro en la escuela, sus sentimientos de competencia, su capacidad de asumir los retos que se le van planteando, sus ganas de participar en las actividades escolares, etc.

Por otra parte, los planteamientos que persigue nuestro estudio se ven favorecidos por el hecho de poder relacionarlo con las intervenciones realizadas como coordinadora y psicóloga de un *Centre de Desenvolupament Infantil y Atenció Precoç* (CDIAP), que desarrolla sus funciones desde la componente bio-psico-social y educativa del individuo y que se realiza en el mismo ámbito geográfico donde se ha llevado a cabo la investigación. Ello nos permite plantear una valoración contextualizada del desarrollo y de las influencias que tienen sobre el mismo los distintos agentes y ámbitos con los cuales se produce la interacción en estas primeras etapas.

5.2. Análisis del contexto

En este apartado nos vamos a ocupar de explicitar y delimitar aquellos caracteres del entorno más relevantes e incidentes para nuestro trabajo. Incluiremos las características geográficas, socioeconómicas y demográficas, de la comarca donde se enmarca nuestra investigación. Tendremos en cuenta todos los órganos y servicios de administración y gestión en la infancia desde los diferentes ámbitos de incidencia: Sociales, Sanitarios y Educativos.

Así mismo, presentaremos más detalladamente el CDIAP y comentaremos su historia, situación actual, funciones, objetivos y su vinculación con los centros de Educación Infantil y con nuestro estudio.

5.2.1. Características de la comarca

Con el reconocimiento administrativo marcado por la ley 5/88 de 28 de marzo de la Generalitat de Catalunya, se procedió a la creación de una nueva comarca, la del Pla d'Urgell. Con lo cual se vieron satisfechas las aspiraciones de sus habitantes encabezados por los ayuntamientos de todos los municipios que la componen. De acuerdo con las leyes de ordenación territorial, la comarca aparece como un segundo nivel de administración local y como una administración subsidiaria, en cierta forma, de los ayuntamientos (Aldomà y Pujadas, 1993).

Tal y como indica la misma ley, la nueva comarca queda configurada por 16 municipios. En conjunto, es una de las más pequeñas de Catalunya por superficie (304,49 km²), aunque su densidad de población es de las más altas de la provincia con el 94,5%. El total de habitantes se sitúa, según censo 2002, en 30.087. La capital, Mollerussa, cuenta con 9.932 siendo el municipio más poblado y la ciudad que concentra prácticamente todo el crecimiento demográfico de la comarca, diferenciándose de todos los demás municipios de los cuales el más poblado cuenta con 2.235 habitantes y el menos poblado con 611. Todo ello configura una divergencia entre mundo urbano y rural.

Es, además, sede del *Consell Comarcal* que es el órgano gestor y administrativo comarcal.

Geográficamente, se halla situada en la parte central de la Depresión Central Catalana y el margen izquierdo del río Segre. Esta situación convierte esta comarca en un enclave de paso entre las tierras interiores de la península y la Catalunya litoral merced a la actual red de comunicaciones sensiblemente mejorada en el año 1992 con la construcción de la autovía N-II.

La economía tiene una base eminentemente agrícola y ganadera así como su industria, relacionada directamente con la agro-alimentación. Antiguamente, la actual comarca

era una superficie de carácter estepario dedicada exclusivamente al pasto y al cultivo de trigo hasta que la construcción del canal d'Urgell en la década de los 60 del siglo pasado, significó un profundo cambio en la vida económica y social de sus habitantes.

El Sector Servicios de la comarca ha mantenido un crecimiento notable en las últimas décadas. Dispone de una amplia oferta educativa de enseñanza básica, secundaria obligatoria y bachillerato. También existe un centro de Formación Profesional y una escuela Agraria. Dispone además de centros de Educación Especial y un taller profesional para discapacitados psíquicos y otra institución que proporciona atención a discapacitados físicos.

Los servicios sanitarios están formados por el Centro de Asistencia Primaria (CAP), el centro médico Pla d'Urgell y la Cruz Roja, situados en la capital.

5.2.2. Instituciones y servicios comarcales con incidencia en la infancia

Partimos de la globalidad del desarrollo humano y por lo tanto, de la necesidad de contemplar la Infancia como una etapa más del ciclo vital en la que confluyen e interactúan factores de índole biológica, psicológica y social. Por ello, no podemos ignorar aquellos ámbitos contextuales que desde su campo disciplinar contribuyen en alguna medida a potenciar el desarrollo y la atención cualitativa en este período clave que es el de los primeros años. Valoramos la opinión de Rivière (1994), según el cual el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de relación con los demás y ello sólo es posible porque el niño vive en grupos y estructuras sociales y porque puede aprender de los otros a través de su relación con ellos.

En este apartado, creemos necesario incluir los diferentes servicios que en el contexto de este estudio y desde los distintos ámbitos están incidiendo en el desarrollo de los más jóvenes.

- En primer lugar, hemos de incluir necesariamente todos aquellos recursos e instituciones que tienen como función principal la de atender las necesidades de aquellos colectivos –y entre ellos, los infantiles– que presentan

situaciones de Deprivación Sociocultural y/o económica, como la Unidad Básica de *Servicios Sociales de Atención Primaria* de ámbito comarcal, así como aquellos otros complementarios de *Asistencia Social* como el Plan de Prevención del Consumo de Drogas y el Plan de Integración al Inmigrante. Directamente implicado en este ámbito destacamos la presencia de equipos especializados como el de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (EAIA).

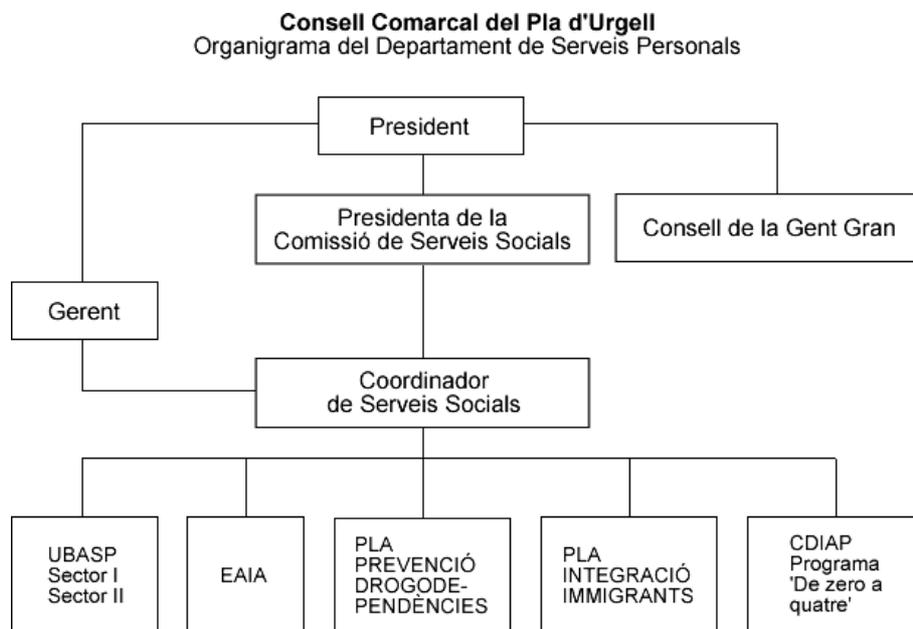
- A continuación, aquellos recursos y servicios *Médico-Sanitarios* que atienden mayoritariamente la población infantil de la comarca. Dichos servicios se hallan enmarcados en el Área Básica de Salud que desde la sección de Pediatría realiza el seguimiento y control sanitario de todos los niños desde los primeros días de vida. Además, y dentro de este mismo ámbito, la sección de «matronas» que atienden las necesidades sanitarias de las madres y los bebés en el período del pre y post-parto. Incluiremos también de forma tangencial, las secciones de Psiquiatría y Psicología para adultos que inciden indirectamente en la primera Infancia, prestando servicios de apoyo y tratamiento a los familiares de algunos de los menores de nuestro contexto. No contemplamos aquellos otros servicios sanitarios de índole privada puesto que su incidencia en el contexto de nuestro estudio, es más puntual y limitada.
- Por último, todos aquellos enmarcados dentro del ámbito Pedagógico y/o Educativo y que incluye tanto los *Centros educativos para niños de cero a tres años* (primer ciclo de la Educación Infantil) como aquellos *Centros que atienden alumnos entre los tres y los 6 años* (segundo ciclo de la E.I.) ya sean de iniciativa pública o privada. Estos servicios engloban la población donde se desarrolla el marco empírico de nuestro estudio. Tendremos en cuenta también aquellos *Servicios Educativos Especializados*, Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAPs), que ejercen sus funciones en este contexto.

5.2.2.1 Recursos y servicios de asistencia social

A partir de la nueva configuración comarcal en el año 1988, se creó el *Consell Comarcal del Pla d'Urgell* que es el órgano político y administrativo que ha enmarcado jurídicamente su comarca a partir de la consecución de una sede física y de la creación

de una serie de servicios (Polo, 1993). Entre éstos, incluiremos sólo aquellos que inciden directamente en el contexto de nuestro estudio.

El *Departament de Serveis Socials* cuenta con diferentes servicios, algunos de ellos, con una relación directa con la Infancia y que representamos a continuación:



CUADRO 5.1. Organigrama del Departament de Serveis Socials del Consell Comarcal del Pla d'Urgell (2003)

Los servicios sociales de Atención Social Primaria están definidos como el punto de acceso inmediato al *Sistema Català de Serveis Socials* que es el primer nivel de éste, y el más cercano al usuario y a los ámbitos familiar y social.

Según podemos observar en la figura anterior, existe una dotación de servicios amplia, que intenta cubrir una parte importante de las necesidades de ámbito social que se presentan en toda la comarca. Cada uno de ellos cuenta con especificidad en sus funciones y autonomía propias configurando de esta forma, una red interdisciplinar que tiene como objetivo primordial, promover el bienestar y la calidad de vida para todos los habitantes y específicamente de la Infancia.

Describimos a continuación, cada uno de los servicios representados.

- UNIDAD BÁSICA DE ASISTENCIA SOCIAL PRIMARIA (UBASP)

Los profesionales que la integran cumplen distintas funciones en el mismo equipo:

- tres trabajadoras sociales (sectores I, II y III), que cubren las necesidades de atención en cada uno de los sectores. El I cubre el ámbito geográfico que ocupa la capital de la comarca, el II y III, cubren dos zona diferenciadas del resto de municipios;
- una educadora social, que cubre las necesidades de los tres sectores o ámbitos geográficos;
- una trabajadora familiar, para los tres sectores configurados.

Las funciones que desarrollan son las propias de un servicio social de Atención Primaria como: atención grupal y comunitaria, entrevistas con los usuarios del servicio, tramitación de recursos y prestaciones, ayuda domiciliaria, derivación a otros servicios según la necesidad de los usuarios, coordinación con otros equipos e instituciones. En relación a la infancia, llevan a cabo funciones de detección, seguimiento, derivación, y coordinación con los servicios específicos en aquellos casos que se encuentran en situaciones de riesgo y/o deprivación sociocultural.

- EQUIPO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (EAIA)

Estos equipos fueron creados en Catalunya, a partir del decreto 338/86 definiéndolos como servicios sociales especializados que atienden a la infancia y la adolescencia en situaciones de alto riesgo social. El concepto 'Alto Riesgo Social' se encuentra definido en el artículo 2 del citado decreto y nos dice que «*Se entiende por alto riesgo social la situación por la cual un menor se encuentra en un ambiente socio-familiar que incide negativamente sobre su personalidad y que teniendo en cuenta los déficits sociales que inciden, hacen prever la emergencia y desarrollo de conductas asociales*».

A partir del decreto 372/2000, de 21 de noviembre, y debido a la reestructuración del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, la Dirección General de Atención a la Infancia pasa a denominarse Dirección General de Atención al Menor, órgano del cual dependen técnicamente los EAIA. En el año 2002, el Departamento de Justicia sufre una nueva remodelación y los EAIA pasan a

depender del reestructurado *Departament de Benestar i Família* del cual dependen actualmente.

Los profesionales, que integran el servicio ubicado en nuestro contexto, pertenecen a diferentes especialidades conformando un equipo interdisciplinar integrado por una diplomada en Trabajo Social, una psicóloga y una pedagoga.

Las funciones que lleva a cabo este equipo especializado, son las de diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de los déficit sociales de los menores de 0 a 18 años y su contexto familiar, pertenecientes a colectivos o segmentos de la población caracterizados por la singularidad de sus necesidades.

Desde el Servicio Social de Asistencia Primaria (SSAP) se inicia el proceso de intervención a partir de la detección (acompañado de un plan de mejora). Si el trabajo iniciado por el SSAP no ha conseguido los objetivos mínimos, se procede a la derivación al EAIA que realizará el estudio de la situación familiar. Una vez finalizado dicho estudio y en función de los resultados, se pueden plantear dos posibilidades: llevar a cabo un trabajo de contención en el núcleo familiar o bien, proceder a la aplicación de una medida administrativa.

- PLAN DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS

Durante los años 1999-2002, se han llevado a cabo en esta comarca, una serie de actividades formativas e informativas integradas en el plan de prevención de las Drogodependencias. En este período la implantación del proyecto se ha aplicado a grupos de padres y madres, alumnos de ESO, alumnos y profesionales de autoescuelas y medios de comunicación. Se han realizado actividades grupales como seminarios y cursos y ha tenido especial relevancia la edición de material gráfico y divulgativo.

Este proyecto, ha generado unas expectativas que han hecho necesaria la continuidad en la aplicación del proyecto a partir del año 2003.

El profesional responsable de llevar a cabo esta iniciativa, es una psicopedagoga que trabaja coordinadamente con diferentes servicios y grupos que inciden en temas paralelos y/o relacionados ya sea dentro del mismo organismo (Consell Comarcal) como de recursos externos.

Las funciones que se llevan a cabo, son desde un punto de vista general, además de promover la formación e información en los diferentes sectores de la sociedad que lo solicitan (adolescentes, jóvenes, padres y madres, profesores, alumnos, asociaciones...), impulsar la prevención y la reducción de daños en el consumo de drogas.

- PLAN DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES

En el marco de la nueva ley orgánica 4/2000 en el ámbito territorial de Catalunya, se dispone la aplicación efectiva de los derechos y libertades de los extranjeros en España. Con dicha ley, el Gobierno de la Generalitat, quiere consolidar los procesos de integración iniciados y llevar a término una política que facilite la plena integración de los inmigrantes extranjeros en la sociedad catalana.

Con la aplicación de esta ley y en sus diferentes artículos, se definen los derechos y libertades de los inmigrantes y su integración social. En el artículo 9 de este decreto, se concreta el derecho a poder acceder a los Servicios Sociales de Atención Primaria y Especializada y a las prestaciones en materia de Asistencia Social del Sistema Catalá de Serveis Socials.

En nuestra comunidad el Departamento responsable de impulsar estas medidas, es el Departament de Benestar y Família que en colaboración con el Consell Comarcal del Pla d'Urgell, ha iniciado un Plan Comarcal de Integración al Inmigrante dirigido a promover y fomentar un proceso de integración equilibrado de la población inmigrada.

El profesional responsable, es una pedagoga. En estos momentos, esta actividad, está en fase de proyecto y el objetivo inicial que se pretende, es el de constituirse en un referente para la información y orientación al inmigrante, así como el de fomentar recursos y establecer coordinación con otros servicios para promover la integración de este colectivo.

- CENTRE DE DESENVOLUPAMENT INFANTIL I ATENCIÓ PRECOÇ (CDIAP): 'PROGRAMA DE ZERO A QUATRE'

Evolución histórica (1988-2000)

Este servicio, inició sus funciones entre finales de 1988 y principios del 89, dentro del área de Servicios Sociales Municipales de la capital de la actual comarca y que en aquellos momentos, aún no estaba constituida como tal.

El objetivo básico que pretendía era el de llevar a cabo una labor preventiva mediante la atención integral en la primera infancia y constituir un recurso de detección, valoración y orientación para los menores con dificultades en su desarrollo de entre 0 y 4 años y sus familias. De ello, proviene su nombre original, *Programa de zero a quatre*.

Los supuestos que justificaban la creación de dicho servicio, provenían por una parte, del proceso experimentado por los profesionales responsables que procedían de ámbitos de intervención psicopedagógica en relación a la discapacidad y a las alteraciones del desarrollo. La constatación de mejora del pronóstico en aquellos casos en los cuales se había podido incidir precozmente, generó la necesidad de plantear un servicio de estas características.

Por otra parte, en aquellos momentos y en el contexto en el cual nos situamos, no existía ningún recurso de prevención y atención psicopedagógica para estas primeras edades. El inicio de la escolaridad tenía lugar a los 4 años de forma voluntaria y a los 6 obligatoria. Algunas familias optaban por llevar a sus hijos a las llamadas «escoles bressol» o «guarderías»; otras, aguardaban hasta que tenían 4 años y podían iniciar la escolaridad voluntaria en los centros ordinarios llamados de preescolar y primaria. Era evidente que aquellos casos en los que se podían presentar desviaciones o alteraciones del desarrollo así como situaciones de riesgo, en muchas ocasiones no se detectaban hasta el inicio de la escolaridad. Ello podía implicar, una pérdida de posibilidades de compensación o mejora en el futuro desarrollo.

Creemos como Vidal y Díaz (1997) que es imprescindible ayudar, orientar y guiar el desarrollo infantil desde las primeras edades, porque el control sistemático del desarrollo infantil en todos sus aspectos, nos va a permitir en algunas ocasiones, prevenir deficiencias, corregir desviaciones o simplemente, facilitar el aprendizaje.

Además de los supuestos mencionados, y aún cuando en Catalunya fue creado en 1985 el Programa Sectorial de Estimulación Precoz con 30 centros donde los menores podían recibir atención (Bugié, 2000), dicha atención iba dirigida

mayoritariamente a aquellos que presentaban alteraciones o patologías importantes en su desarrollo diagnosticadas antes de los 4 años. Aquellos casos de alteraciones menos graves, o sin un diagnóstico específico o bien no eran detectados, o no eran objeto de atención de dichos centros.

En este contexto, se inició el citado servicio. En un principio y de forma experimental, las competencias iban dirigidas sólo a la población infantil municipal en sus primeros cuatro años y sus familias. El servicio dependía del área de Servicios Sociales Municipales de la ciudad de Mollerussa. En un corto período de tiempo, fue constituida la nueva comarca. Esta nueva organización administrativa, permitió ampliar las acciones del programa, al resto de la población comarcal.

Mediante un acuerdo de los responsables municipales y los responsables del centro de salud de la Asistencia Pública Sanitaria, la ubicación física del servicio, se situó en dicho centro sanitario. Esto, ha sido valorado de forma muy positiva para su eficacia y funcionalidad.

Supuestos teóricos

De los supuestos teóricos en los que se ha apoyado, y que continúan siendo vigentes después de los años transcurridos, destacaremos aquellos que mejor nos aproximan al marco conceptual:

- Desde la *Psiquiatría y la Neurología Pediátricas* (1) y los numerosos estudios y autores que a partir de los años 70 han valorado la plasticidad y la capacidad de modelaje del sistema nervioso del recién nacido. Madeleine Nash (1997) nos descubre aportaciones de Harry Chugani, neurólogo y pediatra de la Wayne State University de Detroit, quien afirma que «aunque los problemas heredados pueden exponer a algunos niños a mayores riesgos que a otros, ello no es excusa para pasar por alto el poder del entorno para remodelar el cerebro»; señala además que aunque no consigamos cambiar mucho lo que ocurre antes del nacimiento, podemos cambiar lo que ocurre después.

1 Amiel Tisson, Bobath, Campos Castelló, Katona, Lamote de Grignon, Cantavella, Sant-Anne, D'Argassies, Vojta, Chugani, Gassier, entre otros.

- Desde la *Psicología del desarrollo*, hemos tenido en cuenta aportaciones como las de Andreu Hernández (1996) y Sánchez Asín (1997), remarcando que la mayoría de estudios realizados están apoyados y argumentados en una labor emprendida desde los años 50 y 60 en torno al desarrollo temprano y sus implicaciones para el individuo, labor que comienza a ser revisada e intensamente complementada en la década de los 70 y principios de los 80 en manos de una extensa gama de autores (2) cuyo principal objetivo está fundamentado en la consecución de un mayor conocimiento de los procesos que transcurren durante los primeros años de vida y de un mayor conocimiento de los efectos entre la interacción del organismo en desarrollo y su contexto social.
- Desde el *Modelo Ecológico*, basado en que un buen sistema de relaciones entre la familia, la escuela y los demás agentes de la comunidad, son determinantes para promover un desarrollo global y equilibrado. Brofenbrenner (1987), evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente.

Además de los supuestos teóricos precedentes que han enmarcado el desarrollo de este programa, queremos remarcar un aspecto que desde el inicio ha estado presente en los objetivos y en el desarrollo de las diferentes actuaciones que se han llevado a cabo: teniendo en cuenta que de forma progresiva, las nuevas políticas en el ámbito sanitario, social y educativo han repercutido positivamente en el tratamiento y la prevención de las discapacidades en la infancia, los avances en el campo de la Atención Temprana, han sido muy importantes y como consecuencia, se ha consolidado su aplicación en las administraciones públicas. Esto ha generado una rápida expansión de los tres sistemas o ámbitos que determinan su marco de actuación. La influencia de éstos, se justifica por la naturaleza bio-psico-social del individuo y por la necesidad de ser abordado desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria (Marsellés y Jové, 2000).

Es por todo lo anterior que la aplicación práctica del Programa, ha incidido en los diferentes contextos, familiar, educativo y sanitario de la población infantil de

2 Bayley, Bowly, Brofenbrenner, Brunet, Bühler, Cattell, Gardner, Coriat, Gessell, Héllbrugge, Koupernik, Lebovici, Lewis, Lèzine, Piaget, Vygotsky.

toda la comarca. Durante todo este tiempo, ha existido una aproximación progresiva a estos entornos que ha ido consolidándose a través del ofrecimiento de servicios tanto puntuales (detección precoz, diagnóstico, seguimiento, coordinación e intervención familiar en casos individuales) como asesoramiento grupal (familiar, escolar y sanitario), formación, divulgación y colaboración con instituciones y servicios implicados en la 1ª Infancia (pediatría, psiquiatría, equipos psicopedagógicos, maestros y educadores de Educación Infantil...). Estas intervenciones se han venido realizando a partir de las necesidades que se iban presentando, de las demandas que se formulaban y de los recursos disponibles en cada momento.

Situación actual

Actualmente en Catalunya, los centros de Atención Precoz, se han consolidado y se han constituido como Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) que atienden a la población con discapacidades y además con una gran actividad como centros de consulta de diferentes profesionales en aspectos referidos al desarrollo infantil en la etapa 0-4. (Bugié, 2000). Queremos añadir además, que estos servicios han ido ampliando progresivamente los objetivos de su actuación pasando, en muchos casos, a desplegar una labor más preventiva incidiendo no sólo en poblaciones discapacitadas si no también en disharmonías, alteraciones leves del desarrollo o situaciones de riesgo. En estos momentos, la organización de la red de la AP en Catalunya, constituye un buen instrumento, que se ha mostrado eficaz para dar una atención de calidad a los niños que presentan dificultades en su desarrollo. Actualmente, constituye un modelo de referencia obligada en el Estado Español y también en la comunidad Europea.

Enlazando con esta nueva perspectiva de los centros de AP de Catalunya, en el año 2000, y desde el Programa Comarcal, que hemos presentado, se solicitó la adscripción del mismo, a la red de centros de la Comunidad Catalana. Los motivos, además de índole económica –hasta el momento, el servicio no contaba con ningún tipo de subvención–, fueron básicamente de competencia técnica. Paradójicamente, el servicio que había llevado a cabo una labor básicamente preventiva y de atención y orientación familiar, no podía dar respuesta a aquellas necesidades específicas derivadas de alteraciones del desarrollo como podían ser

logopedia, fisioterapia y una atención directa y continuada a los niños con dificultades más graves. En estos casos, debían ser derivados al CDIAP más cercano a la comarca. Las propias familias de estos niños, así como los profesionales implicados (pediatras, maestros) fueron los demandantes de la ampliación de funciones en el programa.

En estos momentos y desde finales del año 2000, el Programa «*De zero a quatre*» se constituyó en CDIAP. Formado por un equipo interdisciplinar integrado por: fisioterapeuta, logopeda/diplomada en Educación Especial, pediatra, psicóloga y trabajadora social.

La composición de los miembros del equipo viene regulada por las directrices técnicas que marca la Consellería de Benestar Social, la Asociación Catalana de Atención Precoz (ACAP) y la Unión Catalana de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (UCAP), que son los órganos encargados de regular el funcionamiento de los centros, apoyar y defender sus intereses y hacer de mediador entre éstos y la administración competente.

Las *funciones* que se llevan cabo, desde este servicio son:

- Actividades de Prevención
- Diagnóstico bio-psico-social
- Atención al niño/a
- Atención a la familia
- Asesoramiento y apoyo a la escuela infantil
- Investigación y docencia

Todas estas actividades se llevan a cabo, desde un enfoque inter y transdisciplinar entre los diferentes miembros del equipo y en constante coordinación con todos los ámbitos, servicios e instituciones que giran alrededor del niño y su familia.

Dependencia administrativa

Los centros de desarrollo infantil y AP están coordinados desde el Servicio Social de Atención precoz del Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS) del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya. En relación al servicio que nos ocupa, su ubicación y dependencia física actual responde al

convenio firmado entre el Departament de Serveis Socials del Consell Comarcal del Pla d'Urgell y el Departament de Benestar i Família.

Coordinación con los diferentes ámbitos y servicios de primera infancia

La ubicación del servicio en un entorno dotado de recursos de ámbito social tanto generales como específicos de la infancia, favorece la colaboración, entre recursos e instituciones, mejora la coordinación de los profesionales y genera una mejor fluidez de la información. Además, el hecho de actuar en un contexto geográfico de dimensiones poco extensas permite mantener relaciones colaborativas con otros ámbitos como el sanitario y el educativo.

- Dentro del *ámbito social*, el servicio colabora con los profesionales de la UBASP, del EAIA compartiendo información, planificando actuaciones, en el traspaso y derivación de casos siempre y cuando exista una incidencia de tipo social que lo haga necesario.
- En el *ámbito sanitario*, se establece colaboración con los profesionales de la salud, básicamente con los equipos de pediatría del Centro de Atención Primaria Comarcal. Dicha colaboración se concreta en:
 - Derivación de casos detectados por estos equipos en la consulta.
 - Reuniones de seguimiento y devolución de los casos derivados.
 - Traspaso de información equipo de pediatría/equipo de AT.
 - Colaboración en sesiones de formación, seminarios, cursos para familias.

Puntualmente, se pueden establecer colaboraciones con otros agentes o profesionales de la salud: médicos de cabecera, psiquiatras, fisioterapeutas y otras especialidades médicas.

- En el *ámbito educativo*, los intercambios tienen lugar básicamente, en el propio centro. No sólo a partir de casos que han sido detectados en el propio centro por presentar alteraciones en el desarrollo o que desde el servicio han sido orientados al centro educativo, con el objetivos de favorecer el proceso de socialización del niño, por necesidades de la familia, para facilitar la integración en la «escola bressol» o parvulario, sino también como servicio

preventivo para todos los niños y orientador para las educadoras. En estos casos el CDIAP asume las funciones de:

- Recoger información sobre conductas del niño o la niña en el medio educativo, mediante de la información de los educadores y de la observación directa en un medio natural de relación.
- Informar al educador y a la escuela sobre la situación y las necesidades del niño para favorecer su adaptación.
- Colaborar con el equipo de Atención Psicopedagógica y otros equipos educativos especializados: Centro de Recursos Específicos para la Deficiencia Auditiva (CREDA), EAP de Deficiencias Visuales, Centro de recursos Pedagógicos... y, conjuntamente con los educadores, fijar y revisar los objetivos terapéuticos y educativos que permitan utilizar los recursos naturales de la escuela y la adaptación del material que permitirá atender de forma contextualizada, las necesidades de cada niño o niña.
- Favorecer unas relaciones positivas entre los profesionales de la escuela y la familia de estos niños que son atendidos en el CDIAP, y por extensión con todas las demás. En definitiva, «promover que la escuela pueda atender las necesidades de cada niño y cada familia en particular y en el momento que lo necesita» (Amorós y Portabella, 2001).

La vinculación entre el Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) y los centros de Educación Infantil

En los inicios del Servicio, se estableció una relación importante con los centros de E.I., básicamente con aquellos que atendían a los niños entre 0 y 3 años. Centros denominados en aquellos momentos, como «guarderías». Su funcionamiento, no estaba sometido a una regulación, ni a unas directrices, que impulsaran unos indicadores de calidad desde el punto de vista educativo. Por otra parte, no contaban con recursos psicopedagógicos de apoyo. Esta situación favoreció la entera disponibilidad de estos centros, a colaborar con el Programa de Atención Temprana. «A lo largo del tiempo, el concepto de guardería ha ido modificándose

y como consecuencia, su organización interna. También ha ido cambiando su dependencia respecto de los distintos ministerios o Conselleries de la Administración pública. En un principio, las guarderías surgen para atender una necesidad de la mujer trabajadora. Algunas dependían del área de Servicios Sociales. Más adelante, con el propósito de dar un sentido educativo y “revalorizar” la función de estos servicios, pasó a ser tratada como una institución escolar introduciéndose un enfoque de escuela para niños pequeños (Escoles Bressol). A partir de ahí, pasó de ser competencia del Ministerio de Educación (y en Catalunya de la Conselleria d’Ensenyament)» (Amorós y Portabella, 2001).

En estos momentos, y aunque la calidad de estos servicios ha mejorado, no se encuentran en un nivel óptimo de funcionamiento. Los centros pertenecientes a nuestro contexto, mantienen la vinculación con el servicio, básicamente, a partir de aquellos niños o niñas que presentan desviaciones en su desarrollo ya sea por causas madurativas, sociales y emocionales o afectivas. Un factor que ha generado mayor demanda y quejas por parte de los educadores, ha sido la mayor incidencia de trastornos del comportamiento y de la interacción en estas poblaciones de menos edad. Este último factor, genera en algunos casos, dificultades en la relación escuela-familia y comporta por parte de estos educadores, la demanda de recursos externos para orientar y asesorar a las familias y a los propios educadores. En este sentido, los profesionales de estos centros, solicitan en ocasiones al equipo del CDIAP, la impartición de charlas informativas, sobre temas de interés, dirigidas a las familias de sus alumnos.

5.2.2.2. Recursos y servicios médico-sanitarios

Para el desarrollo de este estudio se hace ineludible, incluir aquellos servicios que desde el ámbito de la sanidad y la salud, inciden de forma importante en la promoción del desarrollo y el bienestar de la Infancia llevando a cabo funciones de prevención y asistencia a la población infantil. En nuestro contexto, los equipos de pediatría (en la red de la Asistencia Primaria de Salud) son los encargados de llevar a cabo dichas funciones. Desde nuestro punto de vista y en lo que concierne a los intereses del estudio que presentamos, además de la asistencia precoz y regular a esta población, los profesionales de la salud en la infancia, se hallan en una situación privilegiada y

estratégica para poder detectar en etapas muy tempranas, componentes del desarrollo infantil que pueden incidir posteriormente en dificultades o alteraciones posteriores. Creemos importante la función de detección precoz de los profesionales de la salud en la Primera Infancia, no sólo en aquellas situaciones de riesgo biológico para el niño, si no también de la salud mental. Tizón (1999) enfatiza la importancia de integrar la prevención y la asistencia tanto desde las redes de Salud Mental como las de Asistencia Primaria mediante los equipos de pediatría manteniendo una actitud preventiva que se base en los «factores de riesgo», los «factores de contención» y las «señales de alarma en la infancia». Caplan (1985: 277) ya enfatizaba la importancia de la prevención en salud mental diciendo que «debemos dirigir nuestros esfuerzos a la reducción del problema total de la salud mental en la comunidad. Esto debe verse en el contexto de los problemas comunitarios de salud, educación, bienestar, ley y religión y de los recursos comunitarios materiales, humanos e institucionales que pueden movilizarse para solucionar tales problemas».

Es por todo esto, por lo que creemos necesario incluir estos servicios teniendo en cuenta su dependencia administrativa, funciones y organización dentro del contexto en que se desarrolla nuestro estudio.

La reforma de la Atención Primaria de Salud en Catalunya, a partir del decreto 84/1985 de 21 de marzo (Generalitat de Catalunya, 1985) establece un nuevo modelo de asistencia basado en los criterios de accesibilidad y continuidad de los servicios y de coordinación con los restantes niveles de atención así como el asumir actividades preventivas, de promoción de la salud y de atención psico-social y de rehabilitación.

A partir de la legislación vigente en Sanidad y Atención Primaria, el territorio de Catalunya, ha quedado ordenado en Áreas Básicas de Salud (ABS) que configuran la demarcación geográfica y poblacional de la unidad territorial elemental de atención primaria de salud donde actúa el conjunto del personal sanitario y no sanitario. Una característica fundamental de éste nuevo modelo, es el paso de la relación individual entre médico y usuarios al trabajo en equipo multidisciplinario.

En el ámbito geográfico en el que se desarrolla nuestro estudio, ha quedado configurada el Área Básica de Salud del Pla d'Urgell que cubre las necesidades Sanitarias de toda la comarca del mismo nombre.

Esta ABS, cubre la asistencia en Medicina General, Ginecología y Matronas, Trabajo Social, Psiquiatría, Psicología para adultos y Pediatría.

Para el interés y la vinculación directa con nuestro servicio, destacamos las especialidades de *Pediatría* y de *Matronas*:

- La primera está formada por cuatro equipos, integrados cada uno de ellos por un médico pediatra y una enfermera pediátrica. Estas cuatro unidades cubren la atención sanitaria de toda la población infantil de la comarca.

La colaboración y coordinación que llevamos a cabo desde el CDIAP con estos profesionales es muy importante desde la óptica de la prevención tanto de los trastornos del desarrollo en general, como de la salud mental. Ello es así si tenemos en cuenta que estos equipos canalizan las demandas de atención para la salud desde las primeras semanas del nacimiento de prácticamente el 100% de la infancia de esta comarca. Los acuerdos compartidos a lo largo de un período dilatado de cooperación en aspectos relativos a la detección precoz, a los mecanismos de derivación establecidos (Pediatría-CDIAP), a través del protocolo de interconsulta, el intercambio directo con cada uno de los profesionales implicados y la participación en determinados casos han hecho posible que todos los niños con alguna alteración en su desarrollo o en riesgo y sus familias, puedan tener acceso a una atención integrada y globalizada del desarrollo no sólo físico, si no también de la salud mental.

- La Especialidad de *Matronas*, tiene como objetivo la Atención Prenatal, Peri-natal y Post-natal mediante: el control y seguimiento del embarazo, la educación maternal, el puerperio y la planificación familiar.

La relación entre esta especialidad sanitaria y el CDIAP, se establece a partir de la derivación y cooperación entre los profesionales de ambos servicios, en aquellos casos que se detectan factores de riesgo (ya sean de índole social, o bien psicológico-emocional) que se manifiestan durante la etapa pre y peri-natal en el contexto familiar y que pueden incidir en el futuro desarrollo de los bebés. Existe también una relación colaborativa en funciones de formación entre los profesionales de ambos servicios.

A partir de la intervención en los casos derivados por estos servicios sanitarios, y en función de las características o necesidades de cada uno de ellos, se puede establecer coordinación con otros servicios complementarios del ABS, como los de Medicina General, Psiquiatría y/o Psicología.

En definitiva, la colaboración establecida con los diferentes Servicios Sanitarios del ABS de referencia de nuestro contexto, permite promover un tipo de prevención y de atención globalizada y contextualizada de aquellas alteraciones del desarrollo infantil o de los factores de riesgo que puedan generarlas.

5.2.2.3. Recursos y servicios pedagógicos y educativos

CENTROS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La Regulación Curricular de la Etapa Infantil en Cataluña que proviene del Real Decreto 1330/1991 en el marco de la LOGSE (1990), establece los aspectos básicos y queda configurado definitivamente en esta comunidad con el decreto de 28 de abril de 1992 (D. 94/1992 de 28 de abril, DOGC núm. 1593, de 13.5.1992).

Según esta legislación, se establece una diferenciación entre dos ciclos en esta etapa (1er ciclo, 0-3 años, y 2º ciclo, 3-6 años). Dicha diferenciación ha implicado mayoritariamente que cada uno de los ciclos se impartieran en centros separados. Desde el punto de vista normativo y dado que esta etapa no se considera obligatoria dentro del Sistema Educativo, el marco de la ley indica los principios orientativos que han de regular su funcionamiento. Entre otros, contempla la posibilidad de que los centros puedan impartir uno o ambos ciclos de la Educación Infantil.

En el contexto donde hemos desarrollado la investigación y como es habitual en nuestro entorno así como en el resto de Catalunya, cada uno de los dos ciclos de la Educación Infantil se imparten en centros diferenciados tanto por su ubicación física como por sus características y funcionamiento. Para Sanuy y cols. (1996: 9), «la estructura de ciclos en la etapa infantil, plantea una problemática: si bien ofrece una continuidad conceptual y permite una flexibilidad en la concreción de objetivos, se trata de realidades y tradiciones sociales muy diferentes. Esto hace que sea necesario reclamar un esfuerzo amplio de coordinación entre ciclos, y en consecuencia entre instituciones —por ejemplo, escuelas 0-3 y escuelas 3-6—, circunstancia aún más ineludible en los casos que son problemáticos». En este sentido y desde el *Diseño Curricular de Base de la Educación Infantil* (1989) se hace hincapié en una concepción integradora de toda la etapa de E.I. con unos objetivos, una organización y una caracterización educativa que le son peculiares y que se adaptan a las necesidades y características de los niños de estas edades. No obstante, y según este mismo documento, estas características no impiden que la E.I. se estructure en ciclos diferenciados atendiendo a otras consideraciones siempre y cuando éstas, no entren en contradicción con los datos evolutivos de los alumnos.

Damos paso a continuación a la descripción de las características de los centros que acogen los dos ciclos de la etapa infantil en el contexto de nuestro estudio:

- a) *Primer ciclo (0-3)* el número total de centros es de 15. Tres de ellos se hallan ubicados en la capital de la comarca y el resto en los demás municipios. La titularidad de los mismos es tanto municipal como privada y en algún caso reciben subvenciones o ayudas del Ayuntamiento. En cuanto a los aspectos pedagógicos, la aplicación del currículum es recomendable pero no existe por el momento, una estricta obligatoriedad en su cumplimiento. Ello nos lleva a pensar en una necesidad de regulación en los contenidos educativos de este periodo inicial considerado con relevancia educativa importante y que supone una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años. Para Zabalza (1996: 43), «la Etapa Infantil y la aportación de la escuela durante esos años resulta fundamental para el posterior desarrollo escolar de los niños y niñas».

En la tabla 5.1 presentamos los centros citados atendiendo a su titularidad, el tipo de municipio al cual pertenecen (diferenciando entre centros ubicados en la capital de la comarca y otros municipios), el número de profesores que están en cada centro y el número total de alumnos de cada uno de ellos.

Según podemos apreciar en esta tabla, la titularidad de los centros se distribuye entre municipales, privados y subvencionados. Del total de los 15, 3 de ellos están ubicados en la capital de la comarca, en estos, el número de alumnos atendidos es considerablemente superior al del resto de centros siguiendo la proporción de habitantes citada anteriormente según la cual la capital de esta comarca, aglutina más del 25% del total y que comporta una densidad de población mucho más alta, en relación a los otros municipios. Observamos así mismo, una distribución desigual en las ratios entre profesores y alumnos en los distintos centros en grupos de alumnos de la misma edad.

Centros de primer ciclo de Educación Infantil (0-3)

	Titularidad	Tipo municipio	Núm. profesores	Núm. alumnos
1	privado	otros	2	27
2	subvencionado	otros	1	8
3	privado	otros	1	20

4	municipal	otros	1	19
5	municipal	otros	1	5
6	privado	otros	2	8
7	privado	otros	1	6
8	privado	cap. comarca	1	22
9	privado	cap. comarca	3	37
10	privado	cap. comarca	3	58
11	público	otros	1	11
12	público	otros	2	17
13	público	otros	1	7
14	subvencionado	otros	1	20
15	subvencionado	otros	2	35
TOTAL			23	300

TABLA 5.1. Centros de primer ciclo de la etapa infantil de la comarca del Pla d'Urgell (Marsellés, 2003)

En algunos casos, estas diferencias se compensan mediante ayudantes sin titulación y en horarios parciales. De hecho, aún cuando ello no es compatible con la normativa establecida en el título 2 del Real Decreto 1004/1991 (DOG, 2000), en las disposiciones transitorias relativas al decreto, se autoriza un periodo de 10 años –a partir del 26.6.1991– para adecuarse a los requisitos mínimos exigidos por la ley. En estos momentos, algunos centros no han podido adaptarse a estas condiciones y se están solicitando prórrogas para realizar las adecuaciones necesarias.

- b) *Segundo Ciclo (3-6)*. Existen 19 centros de Educación Infantil y Primaria en los que se imparte el 2º ciclo de la E.I. y al cual nos referimos puesto que incluyen una parte de la población que forma parte de nuestro estudio (profesores del segundo ciclo de la E.I. de toda la comarca). Del total de centros, 3 de ellos se encuentran en la capital y el resto en los demás municipios. Todos, excepto uno, son de titularidad pública. En todos ellos se aplica y regula la normativa vigente tanto en la organización como en los contenidos pedagógicos. Desde nuestro punto de vista, se podría deducir una cierta contradicción si comparamos dicho aspecto, con el que hemos mencionado en relación al 1er ciclo y más aún cuando desde el *Diseño Curricular de Base* al referirse a la orientación y sentido del ciclo 3-6, hace incidencia en la «estrecha continuidad con los logros alcanzados en el ciclo anterior».

En la tabla 5.2 se presentan los centros citados atendiendo a su titularidad, número de profesores en cada uno de ellos y número total de alumnos del ciclo.

Podemos ver en esta tabla, que en toda la comarca existe un único centro privado en el que se imparte el 2º ciclo de la E.I. y que se halla ubicado en la capital de la comarca, observamos también que es el que acoge un mayor número de alumnos en relación a los otros dos de la misma localidad. La distribución en cuanto al número de alumnos sigue la misma tendencia que en el primer ciclo: mayor número de alumnos en los centros de la capital y muy inferior en el resto según la diferencia muy marcada en la densidad de población entre la capital de comarca y los otros municipios. Referente a las ratios entre alumnos y profesores, se aprecia una mejor distribución de éstas, que la que veíamos en el ciclo anterior. No se han incluido los datos referentes al último centro de la tabla [19] ya que, debido a motivos de organización interna del mismo, no pudieron ofrecer su colaboración en la fase de recogida de información de este estudio.

Centros de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6)

	Titularidad	Tipo municipio	Núm. profesores	Núm. alumnos
1	pública	otros	1	9
2	pública	otros	2	16
3	pública	otros	2	16
4	pública	otros	2	17
5	pública	otros	1	7
6	pública	otros	4	44
7	pública	otros	2	6
8	pública	otros	4	42
9	pública	otros	3	26
10	pública	otros	1	10
11	pública	cap. comarca	5	94
12	pública	otros	3	51
13	pública	cap. comarca	4	84
14	pública	otros	1	3
15	pública	otros	1	12
16	pública	otros	3	40
17	privada sub.	cap. comarca	6	162
18	pública	otros	3	51
19	—	—	—	—
TOTAL			48	690

TABLA 5.2. Centros de segundo ciclo de la etapa infantil de la comarca del Pla d'Urgell (Marsellés, 2003)

EQUIPO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) que ejerce sus funciones en el contexto comarcal donde llevamos a cabo este estudio, es uno de los más de 80 equipos que componen la red de equipos distribuidos por el territorio catalán.

En la Normativa Marco de la Dirección General de Ordenación Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y según el Real Decreto 155/1994 de 28 de junio, se regula el funcionamiento de los EAPS definiéndolos como servicios educativos de composición interdisciplinaria (psicólogos, pedagogos y asistentes sociales) que realizan el asesoramiento y la orientación psicopedagógica a los centros educativos para que éstos puedan responder adecuadamente a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos a lo largo de su escolaridad.

Entre las funciones que deben llevar a cabo estos equipos destacamos las siguientes:

- Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.
- Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación para ofrecer una atención coordinada a los alumnos y las familias que lo precisen.

Su ámbito de intervención es la comarca, si bien éste podrá ser diferente en función de las necesidades específicas de una zona determinada.

El Equipo actual está formado por tres psicopedagogos, una trabajadora social, una maestra adscrita del Programa de Educación Compensatoria para atender las necesidades de la población de riesgo sociocultural y tres logopedas del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA).

En relación a las funciones del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico del ámbito comarcal en el que se ha desarrollado nuestro estudio, éstas, se hallan delimitadas en todos aquellos centros de segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de los 16 municipios que componen la comarca.

La vinculación de este equipo con el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) y con nuestro estudio, viene dada a través de la coordinación establecida a partir de aquellos casos de niños (con alteraciones del desarrollo o situaciones de riesgo), que son o han sido motivo de seguimiento y/o de tratamiento por parte del Servicio citado y que, o bien, serán escolarizados próximamente en el nivel de P3 de cualquiera de los centros en los que ejerce sus funciones el EAP, o que ya están escolarizados en alguno de los niveles del segundo ciclo de la Educación Infantil (P3, P4, P5). Dicha coordinación implica,

Por parte del CDIAP:

- Informar de la situación actual de cada uno de los niños atendidos en el Servicio, en relación a:
 - El motivo de intervención.
 - El tipo de Programa o actuación que se ha llevado o se está llevando a cabo.
 - Nivel de desarrollo alcanzado.
 - Características o necesidades que presenta.
 - Situación familiar.
- Evitar la duplicidad y el solapamiento de intervenciones hacia un mismo niño por parte de diferentes profesionales.
- Promover la unicidad de criterios relativos a los planteamientos psicopedagógicos a aplicar para que incidan en el posicionamiento de unas actitudes positivas hacia estos alumnos y sus familias.

Según las directrices de actuación marcadas por el Grupo de Atención Temprana (2000: 51), «los profesionales de los CDIAP deben informar a la escuela sobre la situación del niño y de la familia en el momento en se integre. Posteriormente, y en colaboración con el equipo escolar y los educadores, se podrán fijar espacios en los que se revisen o se discutan los objetivos pedagógicos, las estrategias de aprendizaje, y la utilización de los recursos materiales o personales necesarios para poder asumir los objetivos prefijados».

Por parte del EAP:

- Facilitar los recursos disponibles desde el centro educativo y desde sus propias funciones, para favorecer la adaptación, la integración y el desarrollo de éstos alumnos en colaboración con los Servicios Específicos del contexto.
- Favorecer y hacer de mediadores en el intercambio de información entre los profesionales del CDIAP y las profesoras tutoras de cada uno de los alumnos.

En definitiva, el objetivo primordial de la colaboración entre los profesionales del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico y los del Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz, es mejorar el abordaje de la problemática específica de los niños con alteraciones del desarrollo o en situaciones de riesgo y regularizar la coordinación a través de la protocolarización de la detección, derivación y los programas de seguimiento y control.

5.3. Delimitación del problema y objeto del estudio

A partir de los intercambios llevados a cabo con las profesionales de la educación infantil de nuestro contexto y del seguimiento realizado en aquellos casos que han sido objeto de atención por los profesionales del CDIAP, hemos podido apreciar las opiniones que los profesionales de la educación en estas primeras etapas, expresan en relación a aquellos alumnos que por sus características individuales, presentan alteraciones en su comportamiento o desviaciones en su maduración y/o desarrollo. En dichas opiniones y de forma generalizada, éstos profesionales realizan una atribución directa de estas desviaciones o alteraciones, al contexto socio-familiar de estos alumnos. En muy pocos casos, los docentes tienden a expresar o a cuestionar aspectos relativos al funcionamiento del contexto escolar o de su propia acción educativa. En este sentido, Clarck y Peterson (1986) indican en relación a las interpretaciones de los docentes sobre sus alumnos, que tienden a atribuir el éxito a su tarea en el rendimiento de un alumno y a otros factores el fracaso de ese mismo alumno.

Desde nuestro punto de vista, en estos primeros niveles de la educación, en los cuales el contexto familiar tiene una incidencia primordial, los profesores atribuyen al factor «familia» la causa principal de las dificultades que presentan sus alumnos. Este tipo de atribuciones pueden generar interpretaciones de los docentes por las cuales no se consideren responsables de la conducta de sus alumnos y no puedan establecer ninguna relación entre sus actuaciones y el rendimiento de éstos. Clarck y Peterson (1986: 505) añaden además que «un supuesto implícito de los investigadores ha sido que si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de sus alumnos en el aula».

Numerosos son los autores y estudios (Cataldo, 1991; Zabalza, 1996; Dowling y Osborne, 1996; Bassedas, Huguet y Solé, 1996; Vila, 1997; Rodrigo y Palacios, 1998; Jové, 2000; Pérez Calvo, 2001) que se han ocupado en valorar las relaciones entre familia y escuela y la incidencia que éstas pueden tener sobre los alumnos. Algunas de estas aportaciones, proponen medidas para mejorar las interacciones y la colaboración entre los profesores y los padres.

Creemos que es importante que en las propuestas para mejorar las relaciones entre familia y escuela, se valoren de forma previa, las opiniones y actitudes que los docentes manifiestan hacia los padres y familiares de sus alumnos. Ello nos permitiría tener un posicionamiento más objetivo sobre el que poder plantear estrategias concretas a partir de las cuales el profesorado pudiera reflexionar y revisar sus procesos de pensamiento y poder llegar a establecer criterios educativos comunes.

Nuestro supuesto anterior está especialmente indicado en aquellos casos de familias de niños con dificultades específicas de diversa índole. En estos casos, la situación familiar presenta unas particularidades que pueden aumentar la complejidad de su comprensión. Así mismo, los profesionales de la educación deben asumir nuevos retos en la educación de estos alumnos y en la cooperación con sus familias. No siempre los profesores implicados en estas situaciones, cuentan con la preparación específica para afrontarlas. Serra, Carretero y Pujolás (1998) destacan que el pensamiento implícito del profesorado, tiene su origen en modelos de enseñanza basados en la transmisión-recepción. Según este modelo, el aprendizaje se entiende como una acumulación de contenidos y persigue el desarrollo de habilidades aislado del contexto instruccional. En este modelo, se otorgan a las características personales y familiares, las dificultades

de los alumnos y se tiende a desestimar otras variables más relacionadas con la situación educativa concreta o al tipo de interacción que se mantiene con el alumno.

En el marco de nuestro estudio, el motivo o problema que ha originado el desarrollo de este trabajo, se ha ido planteando en la medida que hemos podido interactuar con las educadoras del primer ciclo de la educación infantil a partir de situaciones enmarcadas en la dinámica educativa y social que implica la atención a niños y niñas con dificultades en el desarrollo

Hemos podido constatar en algunos casos, a través de las opiniones de estas educadoras, expresiones relativas a las dificultades de estos alumnos precoces como una relación directa con las características o dificultades de su contexto familiar o de los propios niños. Estos supuestos, en la mayoría de casos, no iban acompañados de planteamientos de reflexión y de revisión del propio contexto educativo ni de su interacción directa con éstos alumnos y sus familias.

Desde nuestro punto de vista, y desde una concepción preventiva de las dificultades del desarrollo, creemos que en este primer período educativo en el que se deben afianzar las bases para la socialización y la adaptación en los diversos contextos de desarrollo, tienen una importancia primordial los posicionamientos de los agentes educativos que se manifiestan mediante las opiniones y actitudes y a través de su acción educativa. Creemos que si dichas actitudes no pueden ser analizadas y revisadas, podemos correr el peligro de comprometer en algunos niños su inclusión y adaptabilidad al medio educativo y social.

Entendemos que en el momento actual, el profesorado y la escuela, tienen que enfrentarse a nuevos retos propios, no sólo de la transformación y diversificación de la institución familiar (Ripol Millet, 1997), sino también de la integración de alumnos y familias de razas y culturas diversas portadores de otros valores y provenientes de contextos muy diferentes de los nuestros.

Precisamente la escuela infantil, como primer peldaño del proceso educativo y socializador al que todos tienen que acceder, puede ser un recurso privilegiado para promover y sentar las bases para el desarrollo de todos los niños y niñas cualquiera que sean sus características individuales y/o familiares. Para ello, es necesario revisar el nivel de calidad actual y mejorar los recursos disponibles no sólo los de tipo estructural o material, si no todos aquellos que incidan directamente en la formación y

cualificación del profesorado porque todos ellos, a nuestro entender, y junto a las condiciones sociales en los que se halla inmersa la escuela y sus profesionales, incidirán en la toma de posiciones, en las actitudes y en la acción educativa que lleven a cabo estos profesionales hacia la pluralidad y la diversidad del alumnado.

Por todo lo anterior, creemos que es necesario conocer qué piensan los profesores de esta etapa, de su situación en relación a la atención diversidad y a sus propios recursos para impulsarla desde los inicios de la escolaridad. A partir de estos supuestos, hemos planteado nuestro estudio.

Para llevarlo a cabo y poder conocer de forma objetiva los procesos de pensamiento de los profesores, nos centraremos en el paradigma del *Procesamiento de la Información* en el cual se considera que los procesos de pensamiento de los profesores, hacen referencia a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias...) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas), además, el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes, constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza donde se interpreta y actúa sobre el currículum y en este contexto los procesos de pensamiento de los docentes influyen sustancialmente sobre sus alumnos. Así mismo, el contexto social ya sea dentro de la clase o fuera de ella, se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza (Martin, 1983; Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Pretendemos además, proponer estrategias centradas en la coparticipación Familia-escuela que positiven las interacciones entre ambos contextos claves para el desarrollo de la población infantil. Dado que a nuestro entender, las opiniones y actitudes que unos determinados profesores expresen hacia algunos alumnos y sus familias puede condicionar no sólo el proceso educativo de éstos, si no también la percepción y las expectativas que una familia pueda generar hacia sus hijos y en los peores casos, distorsionar su interacción, creemos que una re-orientación positiva en el posicionamiento de cada uno de ellos, puede producir cambios actitudinales que incidirían de forma directa en los niños y sus familias. Partimos del hecho que «la formación y la educación es una tarea común entre familia y escuela que debería asegurar su estrecha colaboración y apoyo mutuo» (Dowling y Osborne, 1994). Además, queremos remarcar las aportaciones de Brofenbrenner (1987) que nos dice que «el potencial evolutivo de los entornos en los que crece un niño, se ve incrementado si las actividades en las que participa en ambos entornos (familia-

escuela), estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva y un creciente equilibrio de poderes entre los dos entornos para el bien de la persona en desarrollo».

Queremos comparar y valorar las diferencias o similitudes que puedan existir entre los procesos de pensamiento de los profesores del primer (0-3) y segundo ciclo (3-6) de la EI hacia la diversidad del alumnado porque aún cuando nuestra actividad se relaciona más directamente con el primer ciclo, partimos de una concepción integradora de toda la etapa aunque existan diferencias sustanciales en su estructura y funcionamiento. Deseamos conocer hasta que punto estas diferencias, pueden incidir en la toma de posiciones de todos los profesores de esta etapa y valorar si la tendencia de estas opiniones, se mantiene o sufre variaciones a lo largo de toda la etapa.

En definitiva, conocer la situación del profesorado de la etapa infantil en relación a las opiniones y actitudes manifestadas hacia la diversidad puede ser un buen instrumento para que un servicio especializado de Atención a la Infancia de 0 a 6 años (CDIAP), de acción globalizadora y carácter interdisciplinar y, si es necesario, mediante la coordinación de otros servicios e instituciones formativas, pueda promover recursos y estrategias que ayuden a estos profesores a reflexionar y revisar desde su práctica diaria, sus procesos de pensamiento y su actividad educativa para prevenir alteraciones y potenciar el desarrollo de toda la infancia.