

FORMACION Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA LA INTERVENCION ANTE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

MARIA TERESA CRESPO SIERRA

RESUMEN

Este artículo describe y analiza la percepción y/o conocimiento que sobre las dificultades de aprendizaje tienen los profesores en activo y maestros en formación. Las respuestas de 281 sujetos (75 profesores en activo en Educación Primaria y 206 futuros maestros en formación) a un cuestionario que se compone de 4 áreas o bloques de ítems: características o rasgos de identificación de alumnos con DA, conceptualización o definición de las DA, competencias para el profesorado respecto a su formación e intervención ante alumnos con DA y pautas e intervención desde el aula ordinaria. Posteriormente un grupo de profesores identifica y caracteriza en sus aulas a un total de 50 alumnos que consideran como con DA.

El trabajo concluye con ideas y consideraciones para el proceso instruccional desde el currículum de estos alumnos tanto para la etapa de E. Primaria como de Secundaria.

ABSTRACT

This article describes and evaluates the perception and/or understanding (belief) that about the learning disabilities have the teachers and teachers students. The answers of 281 subjects (75 teachers and 206 teacher students) at a questionnaire to make up four areas: characteristics of learning disabilities, definition of learning disabilities, competences for teachers of students with learning disabilities, and models of intervention. Later, a cluster of teachers recognise 50 students with learning disabilities.

This paper conclude with issues for aspects instructional and curriculum in teaching primary and secondary for teachers and students with learning disabilities.

PALABRAS CLAVE

Dificultades de Aprendizaje, Instrucción, Modelos de intervención, Evaluación, Creencias del profesorado sobre las DA.

KEYWORDS

Learning disabilities, Intervention model, Teacher belief of learning disabilities, Assessment, Instruction.

1. INTRODUCCION

En líneas generales, al utilizar el término Dificultades de Aprendizaje (en lo sucesivo DA) hemos de tomar como ámbito para su delimitación el campo de lo que se considera como dificultades globales de aprendizaje por un lado, o bien el referido a dificultades de aprendizaje específicas. Desde una u otra dimensión podemos señalar que el campo de las DA puede y debe ser considerado como un *continuum* a lo largo del cual es posible situar y ubicar todos y cada uno de los diferentes subtipos o niveles de problemas, discapacidades y trastornos inherentes al ámbito de las necesidades educativas especiales.

Dentro de la delimitación conceptual de las DA nos encontramos que este término alude a un concepto que tanto desde un punto de vista histórico como educativo y también legal o administrativo viene evolucionando a la par de las necesidades educativas especiales, y en este devenir y evolución señalamos cómo se ha pasado de un enfoque y tratamiento de las DA sustentado en un modelo eminentemente médico, a otro desde el que se aborda esta temática desde una perspectiva eminentemente educativa, psicológica y social. Desde este nuevo enfoque, se plantea que no es que esas posibles causas, determinantes y explicaciones de tipo médico, biológico y neurológico no sean importantes como agentes o factores determinantes de las dificultades, sino que de cara a la vertiente instruccional y educativa se considera que localizar y/o conocer las posibles causas de tales dificultades, trastornos o discapacidades no nos aporta demasiada ayuda cuando hemos de determinar los procedimientos y programas que se han de trabajar y usar con este alumnado, sobre todo en lo que se refiere a decidir *qué enseñar, cómo instruir* y también *evaluar* la progresión curricular y escolar de los alumnos considerados como con DA.

En base al modelo teórico en que se sustenten, disponemos de múltiples definiciones al respecto aunque de las constataciones más frecuentes referidas, nos encontramos con una falta de consenso a la hora de definir y delimitar el concepto. Pero aún así, en mayor o menor medida, en todas estas definiciones y formulaciones subyace la idea de *especificidad* y *heterogeneidad* como rasgos inherentes al concepto de DA. Y si hacemos una mínima referencia a los diversos modelos o teorías explicativas más actuales podemos diferenciar las siguientes: a) enfoque *psicológico* con sus diversas teorías (Torgesen, 1989; Swanson, 1988; Hallahan y Kaufman, 1982; Glaser, 1985; Wong, 1987), b) *pedagógicos*, donde destacan las aportaciones de Coles, (1987); Reid, (1991), Upton (1992) y c) modelos y teorías *interactivas* (Bartoli, 1989; Bateman, 1992; Swanson, 1992). Todas ellas nos permiten, en definitiva, llegar a diferenciar diversos subtipos o niveles de DA a lo largo de un *continuum*.

Partiendo de este devenir histórico del tema numerosos educadores e investigadores coinciden en señalar que los alumnos con DA forman un grupo muy heterogéneo en base a los criterios o rasgos usados para su identificación (factores intelectuales y/o cognoscitivos, socioemocionales, desfase académico), siendo también discrepante el tipo de tratamiento e intervenciones que han de ponerse en práctica en el aula; todo ello en función del tipo de dificultades presentados por el alumnado, de la metodología instruccional usada por el profesorado en el aula y sobre todo de la percepción y conocimiento que sobre las DA tenga el profesorado (Crespo, 1994a, 1994b, 1995).

Pero independientemente del soporte teórico que se adopte para la investigación e instrucción de alumnos con DA, y sobre todo, de cara al proceso instruccional del alumnado en general y de los considerados como con DA en particular, vamos a resaltar una concepción de las DA sustentada en la denominada Psicología Cognitiva de la Instrucción y de este modo, tomando como soporte teórico la teoría triárquica de la inteligencia humana de Robert Sternberg (1985) desde la denominada vía del déficit componencial, (Kolligan y Sternberg, 1987) y señalamos que un sujeto considerado como con DA refleja una falta de automatización de una serie de habilidades de orden inferior que dificulta o interfiere en la adquisición, uso y dominio de otra serie de habilidades de orden superior (Crespo y Carbonero, 1994). De otro lado, y desde un punto de vista aplicado un alumno puede ser considerado como con DA cuando a pesar de tener un nivel o capacidades intelectuales de tipo medio o superior y a pesar de haber estado sometido a un proceso de escolarización semejante al de sus homólogos, sin embargo presenta dificultades para progresar y seguir el ritmo de aprendizaje marcado en el currículum.

2. PERCEPCION Y CONOCIMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: SU IDENTIFICACION Y EVALUACION

Desde un punto de vista meramente estadístico, el alumnado susceptible de considerarse como con DA supone un número considerable dentro del alumnado susceptible de ser valorado y considerado como con necesidades educativas especiales, máxime si tenemos en cuenta que estas dificultades pueden aparecer a lo largo de las diversas etapas o niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y a lo largo del ciclo vital); es decir, los sujetos susceptibles de ser considerados como con DA evidencian tales dificultades a medida que han de avanzar y progresar a lo largo de un currículum. De otro lado, desde un punto de vista instruccional y educativo sucede que a lo largo de estos últimos años se viene produciendo y evidenciando un importante avance, interés y preocupación por el tema, tanto desde una dimensión y planteamiento teórico como aplicado, (tenemos en cuenta que en nuestro contexto geográfico y sistema educativo actual, al hablar de DA, estamos aludiendo a un término contemplado desde 1978, aunque directamente ligado a la educación especial, pero que a partir de las directrices ministeriales de 1989 y 1992 ha pasado a ser considerado como un aspecto educativo primordial dentro de nuestro sistema educativo en base a las directrices formuladas en la LOGSE, donde de manera específica es abordado y explicitado el tema referido a la consideración y tratamiento de los alumnos con DA en la etapa de Educación Primaria (MEC, 1992).

A modo de síntesis referencial podemos resaltar como rasgos y criterios esenciales a la hora de diferenciar, delimitar y definir las DA los siguientes:

- Que las DA reflejan una discrepancia entre lo que un alumno hace a nivel escolar y lo que podría llegar a hacer.
- Que existe una pauta irregular en las alteraciones de los procesos de aprendizaje.
- Que la heterogeneidad ha de considerarse como un rasgo inherente al alumnado considerado como con Da.
- Que mayoritariamente suele existir un desfase académico así como trastornos en el área de lenguaje.
- Que existen déficits a nivel metacognitivo que se centran esencialmente en lo que se denomina *conciencia de habilidades, estrategias y recursos* precisos para desarrollar y ejecutar las tareas de un modo eficaz y sobre todo a la hora de usar los mecanismos de *autorregulación y transferencia del aprendizaje*.

Adentrándonos ya en la evaluación de las DA resulta importante modificar la creencia, hasta hace poco bastante generalizada, de que es el alumno/a quien tiene la dificultad o trastorno de aprendizaje, y que pasemos a considerar que dicha dificultad puede residir o tener su origen en una inadecuación entre el currículum y el alumno, por ejemplo; porque desde esta última consideración al profesorado puede resultarles mucho más fácil y accesible ponerse a concretar esa inadecuación y desde ahí poder hacer los ajustes instruccionales precisos. La clave para esta toma de conciencia está precisamente en la falta de progreso del alumnado y desde esta consideración tenemos que suele ser bastante frecuente que el profesorado relacione sus preocupaciones u observaciones sobre este desfase o falta de progreso del alumno con áreas curriculares concretas o específicas como la lectura, lenguaje

en general, composición escrita, comprensión, etc. En este sentido, el progreso en las denominadas áreas o aprendizajes instrumentales resulta clave para entender el progreso y falta de progreso en el currículum escolar y son en estas áreas donde en mayor medida el profesorado constata y observa ese desfase entre rendimiento y dominio de este alumnado considerado como con DA.

Y para llegar a establecer y concretar este desfase tradicionalmente se han venido usando puntuaciones y pruebas diagnósticas que servían y sirven para clasificar y etiquetar al alumnado dentro de unas categorías, aunque por desgracia el uso de estas pruebas normativas (evaluación psicométrica, estática, tradicional o estandarizada) nos resultan luego muy poco o nada útiles de cara al proceso instruccional y práctica diaria del profesorado en el aula ordinaria, dado que estas pruebas e instrumentos de evaluación nos aportan información sobre el denominado nivel de desarrollo real del alumno/a, pero no nos indican casi nada respecto al nivel potencial de desarrollo ni tampoco sobre los procedimientos y metodología instruccional más adecuada a usar en la instrucción del alumnado considerado como con DA. Es decir, tal como señalan Campione y Brown (1987), los tests de inteligencia, por sí mismos, son incapaces de proporcionar al profesorado ayudas prácticas para el proceso instruccional dado que este tipo de evaluación clásica es esencialmente estática y está centrada en el producto por lo que sólo aportan una visión parcial de las capacidades del alumnado, pero nada sobre los procesos subyacentes a sus competencias o capacidades. De otro lado, el nivel descriptivo de los datos aportados por las pruebas psicométricas es muy descontextualizado y no tienen en cuenta variables experienciales ni contextuales, que evidentemente también tienen su incidencia e importancia en el aprendizaje.

2.1. Consideraciones instruccionales ante alumnos con DA: Competencias para el profesorado.

Teniendo en cuenta los aspectos reseñados anteriormente sobre la identificación y evaluación de los alumnos considerados como con DA, nos encontramos que los planteamientos instruccionales más actuales postulan que deben ser los propios profesores del aula, formados y entrenados adecuada y suficientemente para valorar, identificar y analizar las habilidades del alumnado de sus aulas, quienes pongan en práctica y apliquen métodos y procedimientos de trabajo e instrucción que faciliten el aprendizaje y progresión curricular de los alumnos así como facilitar y optimizar la normalización de los que tienen DA. En este sentido, la identificación y evaluación de las DA ha de servirnos no cómo algo para descubrir defectos, poner etiquetas, confirmar suposiciones y/o confirmar expectativas, sino sobre todo, para descubrir, analizar y planificar estrategias y procedimientos concretos de intervención educativa. Es decir, visto así el tema estaremos hablando de lo que se denomina como evaluación dinámica centrada en los potenciales de aprendizaje, desde donde existen tres aspectos a resaltar: 1) aceptar y reconocer que el aula es un contexto bastante complejo en el que intervienen diversidad de factores, 2) ocuparse más de los procesos de aprendizaje, o lo que es lo mismo, de COMO aprenden los alumnos y 3) otorgar mayor valor e importancia a factores de tipo contextual.

A modo de resumen, entendemos que la mayor cota de responsabilidad inicial de cara a la prevención, identificación, localización y también evaluación del alumnado susceptible de presentar DA recae sobre el propio profesorado de las aulas ordinarias puesto que al hacer una evaluación en base al currículum, la medida y consideración de las DA se hará a través de la apreciación del progreso del alumnado en el propio currículum del aula y porque

además esto permite una comunicación asequible y fácil entre los diferentes profesionales implicados en el tema.

En última instancia también, consideramos que va a ser el profesorado ordinario de las aulas quienes tienen la responsabilidad de evaluar y analizar el potencial de aprendizaje del alumnado y actúen como los principales agentes mediadores de la gran mayoría de las conductas y experiencias de sus alumnos así como de su mayor o menor progresión a lo largo del currículum.

3. PLANTEAMIENTOS DEL PROBLEMA

3.1. Objetivo

Para el estudio de la percepción y/o grado de conocimiento que sobre el tema de las DA tienen los profesores de E. Primaria en activo y los alumnos hoy en formación, que son futuros maestros, de diferentes especialidades conducentes a la obtención del título de maestro, nos planteamos partir de un estudio de campo desde el que buscamos conocer de manera más exhaustiva cual es el grado y nivel de información y conocimiento que se tienen al respecto. De manera más pormenorizada este objetivo se formula así: Conocer y constatar el grado de información y conocimiento que sobre las DA tienen los maestros con docencia en Educación Primaria y el alumnado de diferentes planes de estudios conducentes a la obtención del título de maestro. Posteriormente, en base a las constataciones derivadas del estudio tratamos de presentar al profesorado de Educación Primaria y también a los maestros en formación, procedimientos y programas concretos a aplicar e implementar desde el aula ordinaria e integrados en el currículum. Desde estos procedimientos o programas pretendemos resaltar aspectos centrados en la denominada instrucción basada en procesos y en el papel activo del alumno en el proceso instruccional y en su propio aprendizaje.

3.2. Sujetos

Este estudio ha sido llevado a cabo durante el período correspondiente al curso escolar de 1992-93 con diversas muestras de alumnos/as de diversas especialidades en la Facultad de Educación y profesorado en activo perteneciente a diferentes centros de Educación Primaria de la provincia de Valladolid. Más concretamente tenemos que la muestra está compuesta por 281 sujetos (75 maestros de Primaria en activo y 206 alumnos/as de la Facultad de Educación pertenecientes a las especialidades de E. Primaria, E. Especial, Audición y Lenguaje y Psicopedagogía).

Todos estos sujetos cumplieron totalmente un cuestionario que previamente habíamos elaborado al respecto (Crespo, 1993) en el que habían de valorar con puntuaciones tipo Likert una escala compuesta de 27 ítems referentes a diversos aspectos o parcelas relacionados con el ámbito de las DA: rasgos de identificación de alumnos con DA, conceptualización de las DA, competencias del profesorado para la intervención ante alumnos con DA y ayudas fundamentales a propiciar y facilitar desde la intervención e instrucción en el aula ordinaria. Y como rasgos de identificación o descripción de los sujetos que completaron la escala indicamos que la media de edad cronológica de los maestros en

activo es más de 40 años con un promedio de más de 10 años de experiencia docente. El grupo de maestros en activo supone un 34% de la muestra frente al 66% de alumnos en formación. La distribución global por sexos es 27,75% de varones y un 82,25% de mujeres. La encuesta fue cumplimentada individualmente por cada uno de los maestros en activo y remitida a la fuente de origen. El alumnado de los diferentes cursos de la Facultad de Educación que cumplimentaron la misma lo hicieron en el aula individualmente y posteriormente entregaron al profesor/a correspondiente.

3.3. Resultados

Distribución de los resultados en cada uno de los 4 bloques:

Dentro del bloque 1 (compuesto por 10 ítems) que se refiere a rasgos de identificación de alumnos con DA, tenemos que las puntuaciones medias y frecuencias nos indican como ítem más valorado el nº 5 *no alcanzar un adecuado nivel de destrezas en áreas instrumentales básicas* (puntuación media = 4 puntos) seguido del ítem nº 6, *trastornos en procesos madurativos* (media = 3,86 puntos) y luego el ítem nº 3, *son alumnos que tienen un rendimiento escolar por debajo de sus capacidades* (media = 3,74). Curiosamente, y dentro de este bloque tenemos que el ítem menos valorado es el nº 1, *poseer una inteligencia normal o superior* (media = 3,007) y el nº 10, *pasividad ante el trabajo escolar y falta de interés y motivación* (media = 3,25).

Dentro del bloque 2 (compuesto por 3 ítems: definiciones sobre las DA) en los ítems que determinan el mismo se buscó presentar definiciones o formulaciones del concepto siguiendo una cronología y paralelismo con las posiciones teóricas dominantes en cada momento, aunque estos son datos que explícitamente no se reflejan ni formulan en el enunciado.

Los datos de este bloque nos indican que la primera de las definiciones presentadas, que históricamente es la más antigua y es la explicitada por Samuel Kirk en 1968, es precisamente la más valorada (media = 3,74). En segundo lugar aparece la definición formulada con una base teórica desde el procesamiento de la información (media = 3,34) y en último lugar valoran la que es precisamente hoy definición oficial en los Estados Unidos de América, siendo esta una definición en la que explícitamente se alude a desórdenes intrínsecos al individuo presumiblemente debidos a disfunciones del sistema nervioso central (definición del NJCLD en 1988).

Dentro del bloque 3, competencias para el profesorado de alumnos con DA los datos nos muestran como ítem más valorado el que se refiere y denomina como *entrenamiento en programas de instrucción y estrategias de enseñanza aplicar con alumnos con DA* (media = 4,31) seguido del ítem referido a *conocimiento, uso e implementación de programas académicos de intervención relacionados con el contenido escolar y currículum* (media = 4,16).

De todos modos, creemos importante resaltar que en este bloque temático centrado en competencias y formación del profesorado todos los ítems obtienen un elevado nivel de valoración, lo que de entrada nos resulta bastante indicativo y sugerente respecto hacia donde hemos de caminar y trabajar en la formación y perfeccionamiento del profesorado en los nuevos planes de estudio conducentes a la obtención del título de maestro.

Los datos del 4 bloque que giran sobre ayudas a proporcionar por el profesorado de alumnos con DA desde el aula ordinaria tenemos como ítem más valorado en que alude a conocer las habilidades del alumno y potenciarlas (media = 4,51) seguido del que habla de proveer y facilitarles herramientas eficaces y estrategias que les ayuden a enfrentarse a su dificultad (media = 4,50). También valoran bastante el ítem que indica que en la medida de lo posible hacer que los contenidos a trabajar conecten con los conocimientos previos del alumno (media = 4,46).

A modo de resumen las opciones relacionadas con la ayuda e intervención ante alumnos con DA dentro del aula ordinaria están en estrecha y directa relación con las directrices ministeriales y estrategias de intervención para el tratamiento de alumnos con DA en la educación primaria formuladas por el MEC (1992).

Los análisis estadísticos efectuados para conocer la fiabilidad de la escala de identificación de alumnos con DA nos reflejan un índice de Alfa de Cronbach de fiabilidad 0,770, que nos señala e indica sobre la homogeneidad de los 27 ítems que componen la escala.

Una vez recopilada esta información sobre el grado de percepción y/o conocimiento que sobre las DA tiene en profesorado en formación y en activo, seleccionamos una segunda muestra de sujetos de los 75 iniciales que formaban en grupo de maestros de E. Primaria en activo. En esta segunda muestra intervienen 20 profesores que deciden colaborar en nuestra investigación y que acceden a identificar en sus aulas a alumnos que ellos consideran tienen DA. Concretamente en este trabajo ha participado profesorado de 4 colegios de Valladolid capital (A. Allue Morer, S.M. Micaela, La Inmaculada y Patrocinio S. José). De estos 4 centros el profesorado identificó en sus centros y aulas aquellos alumnos que consideraban como con DA, para esta identificación usamos el criterio de exclusión (excluíamos al alumnado evaluado y considerado como de educación especial, que no tuvieran déficits sensoriales y que no pertenecieran a poblaciones marginales).

Cada profesor identificó en su aula aquellos alumnos que entendía como con DA. Para ello nos indicó cuáles eran los sujetos que ellos consideraban como con DA y en una primera valoración o descripción nos aportó una serie de rasgos, características o descriptores que nosotros registramos. Posteriormente nosotros evaluamos con una escala de inteligencia (WISC) para constatar su nivel en cociente intelectual y poder así cumplir el criterio básico que habíamos establecido para incluir a los alumnos identificados dentro de la muestra: tener un cociente intelectual de tipo medio o superior.

El total de los 20 profesores/as de 1º a 5º de E. Primaria identificaron un total de 50 alumnos considerados como con DA y a modo de valoración de tipo cualitativo, consistente en una descripción y cuantificación de los rasgos que el profesorado dio de cada uno de los 50 alumnos que se toman como con DA hemos confeccionado una rejilla en la que aparecen los rasgos más usuales y la frecuencia de los mismos. En la tabla que tenemos a continuación aparecen señalados y ordenados jerárquicamente los 10 rasgos más frecuentes.

TABLA 1. Rasgos usados por el profesorado para definir al alumnado que identificaron como con DA.

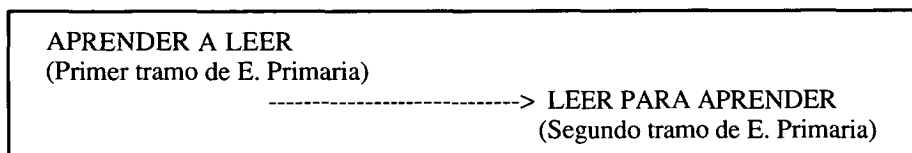
Rasgo	Variable	Frecuencia
1º	Lectura	37
2º	Comprensión	21
3º	Rendimiento	13
4º	Escritura	12
5º	Atención	11
6º	Inmadurez	10
7º	Memoria	9
8º	Falta de interés	9
9º	Repite	8
10º	Dislexia	7

De las frecuencias reflejadas en el cuadro anterior vemos como el primer rasgo o dimensión que mayoritariamente utilizó el profesorado de aulas ordinarias que colaboró en la investigación para definir y caracterizar al alumnado de sus aulas considerado como con DA es precisamente sus fallos o problemas en lectura y comprensión (frecuencia de 37 casos para lectura en general y 21 para la variable comprensión). Le siguen en tercer lugar la variable rendimiento.

Desde esta valoración de tipo cualitativo hecha por el profesorado de las aulas podemos decir que de esta muestra de 50 alumnos identificados o considerados por sus propios profesores como con Da predomina mayoritariamente lo que el propio profesorado ha denominado o etiquetado como dificultades de lectura y comprensión, y esto después como pudimos comprobar tiene su reflejo e incidencia en el logro y ejecución escolar. Así desde estos datos creemos poder clasificar este tipo de dificultades señaladas por el profesorado en base al siguiente esquema:

a) Durante el primer tramo o nivel de la Educación Primaria el alumnado encuentra dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en lo que podemos denominar como procesos inferiores (Codificación/decodificación).

b) A lo largo del segundo tramo o nivel de E. Primaria las dificultades aparecen fundamentalmente en todo lo relacionado con el uso y dominio de la comprensión lectora (procesos superiores de lectura). Y esto gráficamente puede reflejarse así:



4. COMPETENCIAS PARA EL PROFESORADO DE ALUMNOS CON DA

Las directrices para el tratamiento de los alumnos con DA en nuestro país se inspira y apoya en el informe Warnock (1978) y en la ley de educación inglesa de 1981 dado que en este informe el objetivo esencial busca analizar y cómo ayudar a las escuelas y profesorado a desarrollar el currículum para facilitar el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales y con DA a progresar según dicho currículum (Iressoln, 1989). De este modo se asume que todos los alumnos pueden precisar a lo largo de su escolaridad de diversas ayudas de tipo psicopedagógico, personales, técnicas o incluso materiales.

En esta tesitura sucede que los alumnos con DA no son diferentes de otros excepto en que necesitan mayor claridad en su comunicación con el profesorado y en su acceso y dominio del currículum y para ello se necesitan una serie de habilidades, tanto por parte del alumno como del profesorado, y dónde el lenguaje es el instrumento básico a través del cual se aprende y progresa a lo largo del currículum. Tengamos en cuenta que los alumnos con DA son aquellos que no progresan de un modo adecuado en este currículum con la metodología y procedimientos usuales en el aula ordinaria; y además compete al profesorado ayudar a estos alumnos a progresar a lo largo del currículum teniendo en cuenta que el alumno pasa por una secuencia de etapas de aprendizaje a medida que va adquiriendo unos conocimientos, estrategias y procedimientos y sobre todo, teniendo en cuenta que la comprensión es una herramienta fundamental para aprender. Así, como aspectos básicos de los que partir en la intervención ante alumnos con DA tenemos:

- Que hemos de reconocer y aceptar que el aula es un contexto muy complejo en el que interactúan múltiples y diversos factores.
- Que es necesario ocuparse más de los procesos de aprendizaje; es decir, de cómo aprenden los alumnos.
- Que hemos de otorgar mucha mayor importancia al papel que juegan las dimensiones de tipo contextual, experiencial y motivacional para trabajar ante alumnos con DA.

Estas consideraciones previas nos han ayudado a situar lo que denominamos como competencias para el profesorado de alumnos con DA, máxime si tenemos en cuenta que esta temática ha cobrado un enorme interés en esta última década y que diversas investigaciones (Hudson y col. 1987) insisten en el tema relacionado y resaltando cómo la conducta del profesorado en el aula influye en el logro escolar del alumnado. Así podemos señalar como aspectos a considerar en la formación y preparación del profesorado los siguientes:

a) Potenciar la interdisciplinariedad educativa e instruccional en distintos programas académicos con el objetivo de incidir en la prevención y para formar y preparar profesionales eficientes ante las demandas y necesidades educativas derivadas de la atención a la diversidad.

b) Estos programas deben ir encaminados a facilitar al profesorado una serie de conocimientos y habilidades necesarias para poder prestar unos servicios e instrucción adecuado y acorde a las exigencias derivadas de las DA.

c) Desarrollar y potenciar programas interdisciplinares sustentados por unos componentes de tipo teórico y práctico en torno a aspectos educativos e instruccionales; es

decir, que se ocupen de aspectos referidos a la prevención, identificación y evaluación de alumnos con DA así como de métodos y programas instruccionales que se han de planificar, implementar y desarrollar en el currículum escolar.

Las competencias básicas para la formación de los profesionales educativos (maestros especialistas en Educación Infantil, Primaria, Especial, Social y de Audición y lenguaje) deben girar en torno a estos cuatro grandes bloques temáticos:

1. Conocimiento general/especial del desarrollo y de la educación.
2. Aspectos centrados en la evaluación (fundamentalmente de tipo curricular).
3. Contenidos curriculares.
4. Estrategias y programas de instrucción.

De manera más pormenorizada estos cuatro bloques pueden verse remarcados así:

Aspectos para la formación del profesorado ante las DA

Aspectos referidos a alumnos con DA:

- Prevención e identificación de los alumnos con DA.
- Evaluación de alumnos con DA.

Aspectos educativos a tener en cuenta en la instrucción de estos alumnos:

- Aprendizaje, instrucción y reeducación.
- Conocimiento sobre los procesos de aprendizaje en las áreas curriculares.
- Aplicación de los postulados teóricos a las intervenciones y adaptaciones curriculares precisas.

Aspectos más centrados en el campo de las DA:

- Perspectivas teóricas y prácticas para la intervención ante alumnos con DA.
- Delimitación conceptual, etiológica, terminología y clasificación de las DA.

Asesoramiento ante alumnos con DA:

- Desarrollo de programas de intervención para alumnos con DA.
 - Evaluación de procesos.
-

5. SINTESIS FINAL

Una vez analizado el tema referido a la formación y competencias del profesorado para el proceso instruccional del alumnado considerado como con DA, y en base a las competencias y funciones que hemos tratado de asignar al maestro/a desde el aula ordinaria entendemos que es precisamente desde el aula ordinaria desde donde ha de facilitarse la mayor ayuda y apoyo tanto en los primeros momentos o niveles de escolarización (educación infantil-prevención), como en sucesivos (e. primaria-identificación, evaluación y tratamiento).

Pero, sin embargo, tampoco podemos perder de vista ni olvidar que aunque actualmente la mayor incidencia de las DA parece darse en la Educación Primaria, las DA existen a lo largo de todo el proceso educativo e instruccional, razón por la cual entendemos y creemos necesario prestar mayor atención a los estudios longitudinales y de seguimiento de este tipo de alumnos hoy identificados y evaluados como con DA. En este sentido, atender y entender que las DA y alumnos con DA podemos encontrarlos en todos los niveles educativos (Sharfir y Siegel, 1994) nos servirá también para incidir en la formación y preparación del profesorado de los niveles de Secundaria y también para la vida adulta.

Recordemos, por último, que a niveles educativos e instruccionales, el objetivo de cualquier intervención educativa deberá de buscar básicamente que el alumnado sea y se sienta autónomo en la ejecución de las actividades asumiendo su responsabilidad ante las mismas, y en este punto la intervención del profesorado ha de tener en cuenta, en cada momento y situación, el grado de ayuda que todo alumno pueda precisar. Estamos refiriéndonos en última instancia, a que la eficacia y validez de este proceso instruccional ha de realizarse en la denominada *zona de desarrollo próximo* de cada alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTOLI, J.S. (1989): "An ecological response to Cole's interactivity alternative". *Journal of Learning Disabilities*, 22(5), 292-297.
- BATEMAN, B. (1992): "Learning disabilities: The changing landscape". *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 29-36.
- CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L. (1987): "'Linkink dinamic assessment with school achievement". En C.S. LIDZ (Ed.): *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York, Guilford Press.
- COLES, G. (1987): *The learning mystique: A critical look at learning disabilities*. New Yor, Pantheon Books.
- CRESPO, M.T. (1993): *Alumnos con Dificultades de Aprendizaje. Escala para su identificación*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- CRESPO, M.T. (1994a): *Un programa de identificación e intervención para alumnos con dificultades de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria*. Comunicación presentada en el V encuentro de proyectos de experimentación e innovación educativa. La Coruña, septiennbre, 1994.
- CRESPO, M.T. (1994b): *Evaluación de la percepción y lo conocimiento que sobre las dificultades de aprendizaje tienen los maestros en activo y en formación*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica (European Association of Psychological Assessment). Santiago de Compostela, Septiembre de 1994.
- CRESPO, M.T. (1995): *Percepción y evaluación de las dificultades de aprendizaje: Evaluación curricular y procedimientos de intervención desde el aula ordinaria*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña, Abril de 1995.
- CRESPO, M.T. y CARBONERO, M.A. (1993): "Una aproximación teórica al campo de las dificultades de aprendizaje". En M.A. CARBONERO (Coord): *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela*. Valladolid, ICE Universidad de Valladolid.
- GLASER, R. (1985): *Learning and instruction: A letter for a time capsule*. En S.E. CHIPMAN; J.W. SEGAL y E. GLASER, (Eds.): *Thinking and learning skills*. Vol. 2. Hillsdale N.J. Erlbaum.
- HALLAHAN, D.P. y KAUFMAN, J.M. (1982): *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Salamanca, Anaya.
- HUNDON, P. y col (1987): "Competencias for teachers of students with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 232-236.
- KOLLIGIAN, J. y STERNBERG, R. (1987): "Intelligence, Information procesing and specific learning disabilities: A triarchic syntesis". *Journal of Learning Disabilities*, 20, 8-15.
- MEC (1989): *Diseño curricular base. Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- MEC (1992): *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- REID, D.K. (1991): "Reflexiones sobre la pragmática de un cambio de paradigma". *Siglo Cero*, 137, 58-60.
- SHAFRIR, U. y SIEGEL, L.S. (1994): "Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults". *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 123-134.
- STERNBERG, R. (1985) *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. New York, Cambridge University Press.
- SWANSON, H.L. (1988): "A multidirectional model for assesing learning disabled students' intelligence. An information procesing framework". *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 233-247.

- SWANSON, H.L. (1992) "Hacia una teoría de las discapacidades en el aprendizaje. *Siglo Cero*, 139, 12-26.
- TORGESEN, J.K. (1989): "Cognitive and behavioral characteristic of children with learning disabilities: concluding comments". *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.
- UPTON, G. (1992): "Superar las dificultades de aprendizaje en la escuela". *Siglo Cero*, 143, 16-24.
- WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs: report on the committee of enquiry into the educational of handicapped children and young people*. London, HMSO.
- WONG, B.Y. (1987): "Research and educational implications of some recent conceptualizations in learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 189-194.