

El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas?

Carlos Oyarzún Burgos*

Recibido: 20/03/2014

Aceptado: 30/03/2014



Resumen

Durante largo tiempo, la educación diferencial en Chile, se ha supeditado al denominado «modelo de habilidades», el cual se ha constituido en un paradigma en el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en los últimos años, las políticas públicas han demandado nuevas dinámicas, al privilegiar una práctica que atiende más al currículum que a la acción psicopedagógica; lo que al mismo tiempo, ha posibilitado repensar el papel del educador diferencial. En este marco, el artículo se presenta como una oportunidad para tensionar aquellas posturas y orientaciones bajo las cuales se está implementando la evaluación y apoyo psicopedagógico, a partir de la puesta en marcha del Decreto 170. Así, desde una perspectiva crítica, el documento toma como referencia el concepto de «dificultades específicas de aprendizaje» (discapacidades del aprendizaje o «*learning disabilities*») y el denominado «modelo de habilidades» que han sustentado estos procesos en los últimos 50 años.

Palabras clave

Rol del educador diferencial, modelos de intervención psicopedagógica, fracaso escolar, dificultades de aprendizaje.

The special education dilemma today: the curriculum or the specific abilities?

Abstract

For a long time, special education in Chile has been subjected to the so called “model of abilities” which has constituted the working paradigm in dealing with students with special educational needs. However, in the latest years, the public policies have demanded new dynamics, to privilege a practice which pays more attention to the curriculum than to psychopedagogical action; which at the same time has given the opportunity to re-think the role of the special education teacher. In this framework, this article is presented as an opportunity to tense those positions and orientations under which the evaluation and the psychopedagogical support are implemented, starting with the Decree 170. So, from a critical perspective, the document takes as a reference the concept «specific learning difficulties» (learning disabilities) and the so called «model of abilities» which have supported these processes for the last 50 years.

Key words

Role of the special education teacher, models of psychopedagogical intervention, school failure, learning difficulties.

* Universidad de Los Lagos, Chile. E-mail: coyarzun@ulagos.cl

1. Introducción

La puesta en marcha del Decreto 170/2010 (Ley 20.201), ha venido a instalar una nueva forma de llevar a cabo el proceso de evaluación y apoyo psicopedagógico en los centros escolares. Si se quiere hacer una lectura crítica de esta práctica, derivada de la política pública en educación especial, es necesario centrar el análisis en un aspecto que constituye la estructura ósea de la definición de dificultad específica de aprendizaje y del denominado «modelo de habilidades», esto es, en el énfasis que, en cada caso, se da a la observación y evaluación del nivel de desarrollo de ciertos procesos o habilidades determinados que estarían, directa y estrechamente, relacionados con el desempeño en lectura, escritura y matemáticas, áreas en las que suelen observarse la mayor parte de las dificultades de los niños y niñas en edad escolar.

2. Definición de dificultades específicas de aprendizaje

La definición del concepto de dificultades específicas del aprendizaje —en inglés: Specific Learning Disabilities (SLD) y, más frecuentemente: Learning Disabilities (LD)—, tal como lo plantea Bermeosolo (2007), suele asociarse al concepto de «trastornos del aprendizaje» o «trastornos específicos del aprendizaje»; sin embargo, es necesario hacer la distinción entre estos significados y el concepto de «dificultades de aprendizaje». En el primer caso se alude a un conjunto de sujetos, bastante menor en proporción respecto de los que presentan «dificultades de aprendizaje», dicho de otra manera, la población de niños o jóvenes con «dificultades de aprendizaje» es proporcionalmente mayor a la de aquellos que presentan «trastornos específicos de aprendizaje» (Oyarzún, 2011).

En la actualidad, y a partir de lo propuesto en el Decreto 170, se utiliza con mayor frecuencia el concepto de «necesidades educativas especiales» para referirse a los alumnos que precisan de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, concepto que se asocia a lo que aquí se denomina «dificultades de aprendizaje». Las dificultades específicas de aprendizaje (SLD en inglés y DEA en español) deben vincularse a una particular dificultad de aprendizaje que, a la vez, se relaciona a las denominadas «necesidades educativas especiales de carácter transitorio», aun cuando en el título III, Art. 20, del cuerpo legal referido, se lista a los «trastornos específicos del aprendizaje» como uno de los cuatro tipos de necesidades educativas especiales de carácter transitorio. Explícitamente se señala, en el mismo documento, que este último concepto es sinónimo de «dificultad específica de aprendizaje».

Si bien, en el Decreto 170 se intenta caracterizar y definir el concepto de DEA, éste resulta poco claro, pues no da luces —a diferencia de la definición que aquí se analiza—, de su etiología y más bien se reduce a la enumeración de un conjunto de condiciones o factores que podríamos denominar «de exclusión» (no obedece a un déficit sensorial, motor o intelectual, por ejemplo), cuestión que ha sido ampliamente superada por las actuales definiciones que explícitamente señalamos en el presente trabajo y que hemos tomado, para el caso, del NJCLD¹, en tanto es la que parece haber logrado el mayor consenso entre los especialistas.

1 National Joint Committee on Learning Disabilities, entidad compuesta por representantes de varias instituciones, entre ellas: American Speech–Language–Hearing Associations; International Reading Association; Council for Learning Disabilities; Division for Children with Communication Disorders; Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children; Learning Disabilities Association of America; Orton Dyslexia Society; National Association of School Psychologists.

Learning Disabilities es un término genérico que alude a un **heterogéneo grupo de alteraciones** que se manifiestan en **significativas dificultades** en la adquisición y el uso de la **escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas**. Tales alteraciones son **intrínsecas** al individuo, se presume obedecen a una **disfunción del sistema nervioso central**, y pueden darse a lo largo de toda la vida. Los **problemas** en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, **pueden darse junto** con trastornos del aprendizaje, pero **no constituyen** de por sí **un trastorno del aprendizaje**.

Aun cuando los trastornos del aprendizaje **pueden ocurrir concomitantemente** con otras **condiciones limitantes** (por ejemplo, alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación emocional severa) **o con influencias extrínsecas** (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), **no son el resultado de dichas condiciones o influencias**.

Tal como se puede apreciar en la definición, aspecto que interesa privilegiar para los propósitos del presente trabajo, se propone básicamente que éstas obedecen o se originan en una presumible «disfunción psiconeurológica», es decir, su etiología sería un mal funcionamiento (disfunción y no daño) de algunas áreas cerebrales que serían las responsables del adecuado funcionamiento de ciertas estructuras o procesos psicológicos claves para el proceso de aprendizaje y que al estar alteradas constituyen la base de las dificultades de aprendizaje observadas fundamentalmente en las áreas de lectoescritura y de matemática elemental. Esto es, la alteración o disfunción psiconeurológica de ciertos procesos, por ejemplo psicolingüísticos, podrían explicar ciertas dificultades que demuestran los niños al leer y/o comprender lo que leen, del mismo modo, un déficit en el nivel de desarrollo del pensamiento lógico-matemático podría afectar el normal desarrollo de algunas habilidades matemáticas básicas (numeración, operatoria, razonamiento matemático y resolución de problemas).

Llama particularmente la atención que en la evaluación diagnóstica, de carácter integral e interdisciplinaria, que debe realizarse para poder precisar el tipo de necesidad educativa especial que un alumno presenta y en razón de eso poder formar parte de los denominados «programas de integración», se proponga una evaluación psicopedagógica y curricular exhaustiva por parte del profesor de educación diferencial que contempla aspectos tales como motricidad, habilidades cognitivas, capacidades sensorperceptivas, es decir, considera aspectos que podríamos definir como habilidades o requisitos previos para el normal desarrollo y aprendizaje de un estudiante, pero que luego no son atendidos por este profesional, pues el trabajo psicopedagógico del mismo se centra fundamentalmente en los contenidos curriculares que al niño se le dificultan en el contexto del aula común y no en los procesos, fundamentalmente, cognitivos que sostiene este desarrollo y aprendizaje.

La reflexión anterior es coherente con el planteamiento que venimos sosteniendo, razón por la cual se ha considerado presentar aquí la definición de DEA que permitiría superar las dificultades del niño en la tarea en la que fracasa o presenta dificultades, fundamentalmente en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, esto es, poder atender los procesos (cognitivos) que determinan o dificultan su aprendizaje en estas áreas de contenido.

3. El modelo de habilidades

La segunda fuente documental que posibilita la reflexión que propone este trabajo proviene de lo que se ha denominado el «modelo de habilidades». Este modelo se basa en el uso de test que intentan identificar déficits de procesamiento específicos. Estos test de habilidades están diseñados para centrarse en procesos específicos que se consideran esenciales para que el niño tenga éxito en sus esfuerzos académicos. Tal como lo plantean Dockrell y McShane (1997), la evaluación de las dificultades específicas de aprendizaje a partir de los años sesenta y setenta estaba dominada por el «modelo de habilidades».

Por extensión, tal como lo sugiere Bravo (2009), el enfoque metodológico predominante en esos años en educación especial era el perceptivo-motor. Esto significó la consideración de los déficits perceptivo-motores como causas explicativas —etiológicas— de las dificultades de aprendizaje y consecuentemente el modelo de «rehabilitación» se sustentaba en este planteamiento, es decir, había que desarrollar y estimular estas habilidades que se consideraban, desde este modelo, esenciales para el aprendizaje. En efecto:

Los modelos de rehabilitación de la lectura, para niños disléxicos, consistían principalmente en ejercicios asociativos entre percepciones visuales de las letras, sílabas o palabras, con su pronunciación, sin avanzar hacia los procesos psicolingüísticos subyacentes que dan significado a las palabras decodificadas. Los niños con dificultades en lectura eran entrenados en reconocer y repetir incansablemente asociaciones visuales de los signos gráficos o de figuras geométricas, con su orientación espacial, lo que se suponía que les permitiría aprender a leer al saber discriminar sus diferencias espaciales o gráficas.

(Bravo, 2009: 223)

Si bien este modelo surgió en los años sesenta y se propagó en las décadas posteriores, ha mantenido una influencia tal que, aún en la actualidad, mantiene vigencia en los procesos de formación profesional de los educadores diferenciales y convive con otros modelos que no admiten la ocurrencia de las dificultades de aprendizaje como de exclusiva responsabilidad del niño. La vigencia del modelo de habilidades se refleja, básicamente, en la preponderancia que se da en el proceso formativo al conocimiento y aplicación de instrumentos (test de habilidades) como procedimiento para evaluar y precisar las necesidades educativas especiales de los niños. Especial atención merecieron, en su momento, los test que evaluaban las habilidades perceptivo-motrices y psicolingüísticas que se suponían estaban estrechamente relacionadas con el aprendizaje de los contenidos o ciertas habilidades académicas específicas, básicamente lectura, escritura y matemáticas. A partir de la determinación de déficits en estas habilidades se propusieron, como extensión del mismo modelo, ejercicios y programas de entrenamiento para mejorar la actuación de los niños en las habilidades mencionadas, lo que traería como consecuencia una «mejora» en sus habilidades académicas, o dicho de otra manera, la superación de las dificultades en estas habilidades.

En rigor, lo que este modelo presupone es que, tal como se plantea desde la definición de «dificultades específicas de aprendizaje», el desarrollo o la competencia de los niños en el manejo de las denominadas «técnicas instrumentales» obedece a un cierto nivel de desarrollo de unas «habilidades» (procesos) más o menos especificadas o relacionadas con el aprendizaje de estas técnicas instrumentales. La lógica de este planteamiento es que hay ciertas tareas que pueden enfrentarse con relativo nivel de éxito a condición que las

habilidades que las sostienen aparezcan medianamente desarrolladas. Del mismo modo, desde esta perspectiva, el fracaso en la tarea (lectura, escritura, matemáticas) se explica por un escaso nivel de desarrollo de ciertas «habilidades», es decir, para que la tarea pueda ser resuelta se requiere de un nivel importante de desarrollo de esas habilidades que subyacen a esa tarea.

El modelo descrito claramente presenta algunas limitaciones:

- a) Centra el foco del problema exclusivamente en el niño.
- b) Sostiene una hipótesis causal y no correlacional entre las «habilidades específicas» y las «habilidades académicas».
- c) Desatiende la enseñanza de las «habilidades académicas».

Visto así, la coincidencia de uno u otro planteamiento, resulta evidente y tendría como consecuencia ineludible que debemos necesariamente atender a esos procesos psicológicos subyacentes responsables del fracaso. Dos debieran ser entonces los objetivos de la evaluación psicopedagógica:

1. Identificar la tarea específica en la que el niño fracasa
2. Identificar cuáles son los procesos psicológicos o las habilidades que explican el fracaso en la tarea

Pareciera que estos objetivos resultan evidentes a la luz de la práctica psicopedagógica en los últimos 50 años, es decir, a ningún educador diferencial le pudiera resultar extraño este planteamiento. De hecho, en las instituciones formadoras de estos profesionales, éste ha sido el paradigma predominante que ha permeado el proceso formativo de los profesores que se preparan para trabajar con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Se agrega, sin embargo, un tercer foco de preocupación que resulta como consecuencia de los dos ya señalados:

3. El apoyo psicopedagógico consiste en favorecer, potenciar, estimular, entrenar aquellos procesos psicológicos o habilidades que están originando el déficit en el manejo o adquisición de la tarea.

Esta forma de entender la evaluación y al apoyo por parte de los educadores diferenciales generó ciertas desaprensiones que llevaron a poner en duda la efectividad del modelo explicativo de las dificultades de aprendizaje (modelo de habilidades) y que a la luz de lo que hoy se está demandando para llevar a cabo una práctica psicopedagógica de la evaluación y el apoyo pareciera justificar este acento tan marcado en la tarea, más que en las habilidades o procesos específicos.

Se aportan a continuación un conjunto de reflexiones en torno a este planteamiento:

- a) En primer lugar, esta mirada procesual, entendida como se ha planteado desde la definición del concepto de «*learning-disabilities*» y del «modelo de habilidades», instaló la idea que lo uno era «pre-requisito» de lo otro, es decir, se atendió de manera excesiva, al proceso o habilidad responsable del no-aprendizaje de la tarea, pero asumiendo

que el incremento de lo primero significaría, casi de forma automática, la adquisición o aprendizaje de lo segundo.

- b) Además, esta forma de entender el fracaso y lo que debía hacerse para evitarlo o amonarlo, nos llevó a abandonar la tarea en la que el niño fracasaba con la consiguiente falta de comprensión de la misma. Esto se explica porque el acento no estaba puesto en ella, aun cuando el sentido fundamental del apoyo es que el niño lograra aprenderla o resolverla con éxito.
- c) Por último, el modelo de la disfunción psiconeurológica y el modelo de las habilidades no tomaban en consideración la multiplicidad de factores, distintos de los procesos psicológicos más «intrínsecos» del sujeto, que afectan o interfieren —podríamos decir también inciden— en el aprendizaje o en el no-aprendizaje. Variables tales como el nivel de autoestima, los hábitos y estrategias de estudio, la relación profesor-alumno o alumno-alumno, las relaciones familiares y el apoyo o grado de involucramiento de la familia en el proceso educativo, las estrategias y recursos didácticos empleados por el profesor, entre otros, no fueron suficientemente atendidos en el apoyo, aun cuando aparentemente muchos de esos aspectos sí fueron evaluados

Tal vez debiera agregarse un cuarto aspecto que tiene que ver con una mirada o concepción más bien clínica de las dificultades específicas de aprendizaje, y por extensión de las «dificultades de aprendizaje». A esta mirada clínica le subyace la idea sobre la que se ha venido insistiendo, esto es, la supremacía de una mirada etiológica causal, unidimensional, del tipo causa-efecto, o sea, reducida a un pensamiento lineal en que una causa podría explicar las dificultades o el fracaso del niño en la tarea. Identificada esta causa responsable del no-aprendizaje, ineludiblemente, el apoyo debía orientarse en ese sentido, había que «atender» la causa responsable del fracaso porque de esta manera conseguiríamos que el proceso de aprendizaje de la tarea se diera de forma casi «mágica».

Asumiendo un orden más bien «caótico» del quehacer profesional de los educadores diferenciales, podríamos atrevernos a señalar que, incluso en algunas oportunidades, el proceso de evaluación o «diagnóstico» se reducía a la aplicación de un conjunto de instrumentos estándar y que evaluaban, procesos cognitivos y afectivos, propios de la interacción del sujeto con su entorno educativo y social más inmediato, pero que explícitamente no podían ser explicados conceptualmente para justificar el porqué de su aplicación. En definitiva, en algunos casos no se advertía, al implementar el proceso de apoyo, cuál era el sentido de haber evaluado, o más bien aplicado un conjunto de instrumentos, si luego esa información obtenida no era útil, o siéndola no se tomaba en cuenta, para conducir la intervención psicopedagógica. En definitiva, pareciera que este proceso evaluativo carecía de reflexividad en dos sentidos: 1) por qué debe utilizarse o aplicarse este instrumento para evaluar, cuál es el fin último de su utilización, qué información me va a proporcionar, y 2) cómo la información recogida puede orientar el apoyo o la planeación del mismo.

Desde una óptica crítica más radical, y mirando el proceso evaluativo desde un polo aún más extremo, podemos observar que, en otros casos, ni siquiera se ponen en relación los procesos alterados y cómo éstos, en su conjunto, podrían ayudar a explicar el fracaso en la tarea. Dicho de otra manera, no habría en estos casos, un orden lógico que permita entender o justificar, desde un punto de vista teórico, no ya cuáles procesos están implicados en una o más de las tareas en las que el niño fracasa, sino la consideración de que, necesari-

riamente, la evaluación considera atender tanto los procesos cognitivos como los procesos afectivo-sociales y la tarea y, fundamentalmente, el contexto en el que el niño fracasa, poniendo en relación los primeros para explicar el fracaso o la dificultad en la tarea.

Parece curioso, sin embargo, que cuando la evaluación y el apoyo se orientan, en la práctica psicopedagógica cotidiana desde la perspectiva de los modelos expuestos, sólo resulten aplicables a los niños de los primeros niveles de educación básica, y que luego pierdan validez cuando se trabaja con niños que están por egresar de ese ciclo, y aún más, con jóvenes de enseñanza media. Esto es, los educadores diferenciales, específicamente aquellos que han legitimado y creen firmemente en la efectividad del modelo de habilidades, suelen orientarse en su práctica por éste; y en consecuencia, ocupan buena parte del tiempo dedicado al apoyo —especialmente cuando el fracaso se observa en niños de cursos del primer o segundo ciclo de educación básica— a la estimulación, desarrollo o potenciación de estos procesos, pero paradójicamente, cuando el fracaso se da en niños mayores, los esfuerzos están dirigidos a alcanzar el aprendizaje del contenido o la tarea.

4. El Decreto 170/2010

Cabe señalar que este decreto fija las normas para identificar a los alumnos que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, es decir, es un decreto que guarda relación con aspectos normativos-administrativos referidos a las subvenciones, pero que contiene un conjunto de precisiones conceptuales y especificaciones técnicas que regulan la forma de seleccionar a los niños que formarán parte de los denominados «programas de integración» en las escuelas comunes. Tal decreto ha significado un nuevo orden de cosas en relación a las prácticas pedagógicas de los educadores diferenciales que se traduce en acciones como las siguientes:

- El educador diferencial debe llevar a cabo un diagnóstico psicopedagógico integral que pone el acento en lo curricular, pero que demanda la participación de un equipo multiprofesional o interdisciplinario. El propósito de este proceso evaluativo es aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.
- Si bien como resultado de la evaluación se especifican los apoyos que requiere el niño en los ámbitos académicos, socio-afectivos y de salud, en la práctica el foco está puesto en lo académico.
- El proceso de intervención o apoyo psicopedagógico que debe liderar el educador diferencial a cargo del programa de integración tiene como propósito coordinar acciones para garantizar los recursos y apoyos que los alumnos requieren para aprender y participar en el currículum escolar junto a sus compañeros/as.
- El educador diferencial debe brindar el apoyo de los alumnos con necesidades educativas especiales preferentemente en la sala de clase regular con un mínimo de ocho horas y un máximo de diez horas pedagógicas semanales.

Lo último determina una preocupación, por parte del educador diferencial, casi exclusiva hacia el ámbito académico, esto es, hacia el contenido, hacia la tarea, hacia el aprendizaje de lo que, de acuerdo a su nivel escolar, el niño debe aprender en la escuela.

No ha de extrañarnos entonces que, buena parte de lo que expone Riquelme (2010), en un interesante artículo sobre las demandas actuales a la educación especial en el contexto chileno, se relacione con la necesidad de —dadas las actuales exigencias que se plantean al educador diferencial en el ámbito escolar— poseer competencias en los aspectos curriculares-educativos. Es también el planteamiento de la UNESCO que señala explícitamente: *“Los educadores especiales pasan —deben pasar— más tiempo trabajando y apoyando a los maestros en escuelas comunes. Ellos tienen que desarrollar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades de asesoramiento, currículum común y prácticas de aula inclusivas”* (UNESCO, 2004: 44).

En definitiva, se pierde de vista lo que desde la definición de dificultades específicas de aprendizaje y desde el planteamiento del modelo de habilidades se propone, es decir, hay ciertas habilidades o procesos específicos, por ejemplo, las habilidades perceptivas y psicolingüísticas, y ciertos procesos cognitivos como, por ejemplo, la atención, el lenguaje, el razonamiento o la memoria que explican la presencia de las dificultades o el fracaso en ciertas áreas específicas de dominio como es el caso de la lectura, escritura y matemáticas.

Cabe precisar que, la lógica de este último razonamiento, es aplicable sólo para aquellos casos en que se presume la existencia de una dificultad específica de aprendizaje producto de un origen psiconeurológico y no para aquellos casos de niños y jóvenes que presentan dificultades en un área de contenido en particular, pero cuyas dificultades o necesidades educativas especiales son generadas por otro tipo de condiciones, factores o variables; es el caso de un niño, por ejemplo, que no aprende matemáticas o algún contenido matemático en particular producto de la falta de competencia del profesor para enseñar ese contenido (metodología no apropiada, escasa presencia de material concreto-didáctico, apoyos insuficientes o inadecuados, bajo nivel de comprensión del contenido por parte del profesor, etc.). Claramente nos enfrentamos, en este caso, a un niño que deberá recibir otro tipo de apoyos, que aunque bien definidos, no atiendan a los procesos o habilidades específicas a las que nos hemos venido refiriendo. Tal vez «baste» con que se le enseñe bien.

Lo anterior no significa desconocer que —incluso en los casos más extremos de dificultad específica de aprendizaje, o sea, la que presentan aquellos niños que se ubican a dos o más desviaciones estándar del promedio y cuya evaluación debe reflejar este pobre nivel de rendimiento en pruebas estandarizadas para ser incorporado a los programas de integración, según se estipula en el decreto 170— el proceso de apoyo psicopedagógico sólo se centre en el sujeto con necesidades educativas especiales sin considerar el contexto en que se desenvuelve y que, en alguna medida, pudiera estar interfiriendo o obstaculizando el normal proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, tal como lo señalan Manghy y colaboradoras (2012).

5. Reflexiones finales

No son pocos los educadores diferenciales que, explícitamente, manifiestan su «incomodidad» o «malestar» con la implementación del Decreto 170, específicamente con las acciones de apoyo psicopedagógico que se les demandan a partir de la implementación del decreto, es decir, con el hecho que el apoyo psicopedagógico deba ser entregado en el aula regular. Se cuestiona básicamente la «utilidad» del proceso, entendida ésta como el impacto que un apoyo brindado en el aula común pueda tener en la superación de las dificultades de aprendizaje detectadas. Esto, básicamente, porque el apoyo en aula común

impide o dificulta la concentración en las habilidades específicas que subyacen y explican la dificultad, privilegiándose el refuerzo o apoyo en el aprendizaje de la tarea.

Resulta innegable reconocer los efectos positivos que para el aprendizaje de contenidos conlleva el apoyo que el educador diferencial brinda a los niños dentro del aula común, de manera tal que ellos puedan ir apropiándose del currículum y alcanzando los objetivos propuestos para su nivel escolar, sin embargo, algunos educadores diferenciales «sienten» que el progreso del niño no puede ser sostenido sólo a partir de una enseñanza más individualizada en el aula común prescindiendo del apoyo en los procesos que, a juicio de ellos mismos, son fundamentales para que el niño pueda progresar efectivamente y vaya superando sus dificultades de aprendizaje. Algunos creen incluso que, un trabajo de este tipo es inoficioso, pues la tarea del educador diferencial no sólo es apoyar a un niño sino que a todos los niños que participan del programa de integración de un determinado curso e idealmente atender a la diversidad del aula completa a partir del trabajo colaborativo y en un proceso de co-responsabilidad con el profesor de aula en la optimización de la enseñanza y, consecuentemente, en la optimización del rendimiento y aprendizaje de todo el grupo curso.

Los mismos educadores diferenciales que dudan de la efectividad de un proceso de apoyo con estas características proponen «volver» a trabajar con los niños en pequeños grupos en el aula de recursos, al estilo de los ya abolidos «grupos diferenciales». Cabe recordar que, en estos grupos diferenciales, se trabajaba con los niños que presentaban necesidades educativas especiales, fundamentalmente de carácter transitorias, y para ello se les sacaba del aula común y se les llevaba a estos espacios «protegidos» durante algunas horas a la semana para estimular procesos cognitivos y afectivos, y en algunos casos, ciertos recursos ejecutivos y por cierto la tarea en la que el niño fracasaba o demostraba tener dificultades (lectura, escritura, matemáticas). De hecho, esta práctica permanece «clandestina» en algunos establecimientos donde existen programas de integración regidos por el Decreto 170, que no asumen, en la práctica, lo que la normativa demanda, pero que señalan respetarlo cuando se trata de emitir los periódicos informes solicitados por los auditores y supervisores del Ministerio de Educación.

En definitiva, lo que se hace es apoyar a los alumnos en el aula común, durante menos tiempo de lo que se exige, al otorgar más tiempo al apoyo en aula de recursos con el propósito de atender los procesos o habilidades específicas en las que se sostiene el aprendizaje de los contenidos. Ciertamente esta práctica es muy contraria a los actuales enfoques inclusivos en educación que tienen como propósito garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad; garantizando con ello, el derecho de todas las personas a la educación y a su pleno desarrollo. Tal como lo propone Guajardo (2010) el desafío que plantea la Educación Inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

En dicho proceso, cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos y todas sus estudiantes. Lejos de este enfoque inclusivo se ubica esa mirada segregacionista que implica sacar a los niños de sus contextos naturales de aprendizaje y desarrollo, o sea, la escuela y el aula regular o común, por muy altruistas que sean las intenciones que se declaren, esto es, acelerar el

progreso de los niños en la adquisición o desarrollo de ciertas habilidades y/o la superación de sus dificultades.

Parece igualmente relevante mencionar que, una mayor preocupación por parte de los educadores diferenciales por brindar a los niños apoyos pertinentes en la adquisición de los contenidos establecidos en el currículum, les demanda una mayor familiarización con los mismos, pues son estos contenidos los que los niños que están insertos en los programas de integración no aprenden o tienen dificultades para aprender. Esto ha generado también tensiones entre los especialistas en tanto «advierten» que el dominio de los contenidos del currículum y su enseñanza es una responsabilidad del profesor; sin embargo, no parece muy disparatada la idea de que, necesariamente, el profesor diferencial debiera conocer y manejar los contenidos curriculares en los que debe apoyar a los niños en el contexto del aula común, aun cuando la responsabilidad mayor sea del profesor de aula.

Mirada esta última cuestión, desde una perspectiva cognitiva, se traduce —al menos para el caso de las denominadas «técnicas instrumentales» (lectura, escritura y matemáticas)— en un acabado dominio de estas tareas, tanto en lo que a la evaluación de las mismas supone como también, y fundamentalmente, para la definición de los apoyos y ayudas correspondientes, es decir, el educador diferencial debe ser un especialista o experto en estas tareas. Lo anterior, tal como lo propone Defior (2000), implica no ya mirar exclusivamente estas tareas intentando descubrir el método o la didáctica más eficaz, o precisar las diferencias en el manejo de las mismas entre los niños, sino que intentar, a través del proceso de evaluación psicopedagógica, comprender los siguientes elementos: 1) la naturaleza de la ejecución de estas tareas, es decir, el profesor diferencial debe saber qué significa aprender o cómo se aprende a leer, escribir o resolver operaciones o problemas matemáticos, 2) las demandas de estas tareas al sistema cognitivo del niño, 3) las subhabilidades que dichas tareas exigen, y 4) la base de conocimientos y estrategias que su dominio supone.

Por último, y sólo con el afán de aportar más elementos para la reflexión y la discusión, queremos dar a conocer el argumento que Dockrell y McShane (1997), ya a finales de la década del 90', daban respecto a la interrogante que se plantea en el título de este trabajo, esto es, si había que ocuparse del currículum o de las habilidades específicas. En rigor señalan, aludiendo a los críticos del modelo de habilidades, que su impacto en los programas de instrucción ha sido simplemente desviar tiempo y esfuerzo de la instrucción en las habilidades académicas en las que el niño presenta dificultades. Es decir, estos autores sugieren que la concentración excesiva en las habilidades específicas significó no atender lo realmente importante, esto es, la habilidad académica en la que el niño fracasa o presenta dificultades. Terminan diciendo que las evidencias sugieren, preponderantemente, que la enseñanza directa de habilidades académicas (la tarea, el contenido) conduce a mejores resultados. Tal vez haya sido este el tipo de argumentos de los que se valieron los especialistas del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación cuando definieron que el educador diferencial debía ocuparse más del currículum que de las habilidades. Dicho esto no parece tan atrevida la propuesta demandada por el Decreto 170, quizá falte decir, para ir apropiándose de lo que desde el decreto se propone, que cuando un niño está tratando de aprender un contenido debe poner al servicio de este propósito todos sus recursos (habilidades, procesos) cognitivos disponibles y que, por lo tanto, ese esfuerzo le demanda también, de forma paralela, el desarrollo, potenciación y despliegue de todos esos recursos o estructuras cognitivas.

Referencias bibliográficas

- BERMEOSOLO, J. (2007). "Dificultades específicas del aprendizaje: Una revisión conceptual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 67-84.
- BRAVO, L. (2009). "Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial". *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 217-225.
- DEFIOR, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- DOCKRELL, J. y McSHANE, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- GUAJARDO, E. (2010). "La desprofesionalización docente en educación especial". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- MANGHI, D., JULIO, C., CONEJEROS, M^a. L., DONOSO, E., MURILLO, M^a. L. y DÍAZ, C. (2012). "El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 46-71.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIVISIÓN JURÍDICA. (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD). (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. (A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing twelve national and international organizations).
- OYARZÚN, C. (2011). "¿Qué distingue una dificultad de aprendizaje de un problema de aprendizaje específico y general?". Manuscrito no publicado. Material de apoyo a la docencia. Universidad de Los Lagos.
- RIQUELME, P. (2010). "Demandas actuales a los profesionales de la Educación Especial en el contexto Chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 177-198.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.