

Programa de intervención para alumnos con necesidades educativas de carácter cognitivo

José Antonio TORRES GONZÁLEZ
Universidad de Jaén, España / jtorres@ujaen.es

La intervención psicopedagógica: Marco para el diseño y desarrollo del Programa para Alumnos con Déficit Cognitivos

Gran número de autores (García Hoz, García Yagüe, Yela, Rodríguez Espinar, Bizquera) propugnan la naturaleza educativa de la Orientación, lo cual conlleva admitir una serie de presupuestos: ayudar a desarrollar la capacidad de comunicación del alumno y fomentar autónomamente sus potencialidades. Si admitimos el carácter educativo de la Orientación (Sobrado, 1990, p. 39), y la perspectiva didáctica de la misma (Santana Vega, 1993, p. 87), debemos considerar el proceso orientador como un desarrollo formativo, que exige la intervención científica y profesional y la programación en función de los principios de desarrollo de la intervención educativa.

En el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura de España, MEC, (1990), sobre la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica, se desarrollan cinco apartados esenciales, siguiendo las tendencias que, en materia de Orientación, han defendido diversos autores (Zabalza, 1984; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Rodríguez Espinar, 1986; Santana Vega, 1989; Torres González, 1996):

1. Principios básicos y modelos de intervención. Este apartado, de carácter general, incide en los principios que han de guiar a la Orientación en el ámbito del Sistema Educativo.
2. La acción tutorial. Hace referencia a las funciones del profesor tutor, vinculando sus actividades con la práctica docente,

integrándola en el currículum escolar y en la estructura organizativa y funcional de la tutoría.

3. La Orientación en los Centros. Destaca la función orientadora de los centros educativos, y el departamento de orientación como eje central de la intervención psicopedagógica.
4. Equipos interdisciplinares de sector. Las transformaciones de la Reforma Educativa, en el ámbito de la educación, repercutirán en las funciones de los equipos psicopedagógicos, que harán necesarios reajustes en la organización y funcionamiento de los mismos.



Resumen

El presente artículo proporciona el marco de referencia para la implementación de un programa dirigido principalmente hacia estudiantes con déficit cognitivos. Mediante el programa se pretende incidir tanto en el conocimiento como en la utilización que estos alumnos hacen de las diferentes estrategias cognoscitivas. El autor fundamenta su propuesta desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica y establece los objetivos, componentes, contenidos y fases de intervención que deben incluirse en el programa de intervención.

Palabras clave: *Intervención Psicopedagógica, Déficit Cognitivos, Estrategias cognoscitivas.*

5. Medidas de desarrollo y organización del sistema de Orientación. En este apartado se pretende dar carácter especializado a la función de Orientación dentro de la profesión docente. Por ello, en la propuesta del MEC se ha previsto la creación de la especialidad de Psicopedagogía dentro del Cuerpo de Profesores que impartirá la Educación Secundaria.

La concepción de la educación que se expone en el preámbulo de la LOGSE (MEC, 1990) lleva implícita la necesidad de la Orientación Educativa. La educación debe desarrollar la capacidad para ejercer los valores de libertad, tolerancia y solidaridad; debe permitir la construcción de una concepción de la realidad que integre, a vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. La tutoría y la orientación de los alumnos deberá formar parte de la función docente y corresponderá a los centros educativos la programación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor, que deberá coordinarse con los otros profesores que intervengan en el mismo grupo de alumnos.

La metodología que potencia la citada ley requiere una programación adecuada de la acción tutorial y de las actividades orientadoras del pro-

fesorado. Será una metodología didáctica basada en la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje, en la adecuación a las características de cada alumno, el desarrollo de la capacidad de aprender por sí mismo, el fomento del trabajo en equipo, la utilización del método científico para el conocimiento de la realidad y la interrelación de los aspectos teóricos con las aplicaciones prácticas. Todo ello exige que el profesorado asuma con convicción su papel de orientador del aprendizaje de los alumnos (Torres González, 1996).

La función docente no se puede identificar sólo con la enseñanza, sino que debe abarcar también la orientación y tutoría de los alumnos. La Orientación es para el Sistema Educativo un elemento esencial que favorece la calidad y mejora de la enseñanza, si bien otros factores como la formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo del currículum a través de la formación docente y de los materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos, los recursos humanos y materiales, el ejercicio eficaz de la función inspectora, la innovación y la investigación educativa y la evaluación son factores que, en conjunto, contribuyen a la calidad del sistema educativo, y que, por este motivo, serán potenciados por la Administración.

La contribución a la calidad de la educación se realiza mediante la atención a las diferencias individuales de los alumnos, el desarrollo de habilidades para "aprender a aprender", el desarrollo de actitudes de participación social, favoreciendo el autoconocimiento y la madurez personal, propiciando un conocimiento del entorno social, económico y laboral y, en definitiva, ayudando a los alumnos en el proceso de la toma de decisiones sobre su futuro personal y profesional.

Las actividades de orientación deben integrarse plenamente tanto en el proyecto educativo del centro como en la actividad docente. Son tareas que han de incardinarse dentro de la organización general del centro. En este sentido, los objetivos generales de la Orientación Educativa en los niveles no universitarios serán los siguientes:

- Contribuir a la personalización de la educación
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.



Abstract

This article provides reference for the implementation of a program directed principally to those students with cognitive deficit. It is tried to affect both knowledge and the use these students do of different cognitive strategies. The author bases his proposal on the perspective of the pedagogical intervention and establishes the aims, components, contents and intervention phases to be included in the intervention program.

Key words: *Psychopedagogical intervention, cognitive deficit, cognitive strategies.*

- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia personalidad y sistema de valores.
- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- Contribuir a toda clase de iniciativas de innovación y de la mejora de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, en el gráfico 1 sintetizamos los ámbitos que configuran el proceso de intervención psicopedagógica y que habrán de tenerse en cuenta en la elaboración de programas de intervención para alumnos con déficits cognitivos.

Procesos cognitivos e intervención educativa

Las dificultades de aprendizaje que pueden tener los alumnos en su itinerario educativo han sido abordadas desde diferentes perspectivas que, a su vez, han generado modelos explicativos diversos y marcos conceptuales diferenciados. Desde esta perspectiva, la intervención educativa se ha realizado igualmente desde posiciones

muy distintas: biomédica, psicométrica, conductual, cognitiva, metacognitiva, psicodinámica, humanística y curricular, que como es obvio, conciben las dificultades de aprendizaje escolar de manera distinta.

Los avances que se producen en los procesos de aprendizaje se caracterizan por prosperar desde el empleo de reglas y estrategias en experiencias concretas, específicas, próximas, hacia procesos de construcción de reglas más generales que pueden aplicarse a diversidad de situaciones. Desde esta perspectiva, el conjunto de estrategias que posee un sujeto se aplica de manera flexible a una gran variedad de tareas y nuevas situaciones. En este sentido, los individuos que presentan dificultades de aprendizaje tratan de enlazar sus respuestas a situaciones específicas teniendo dificultades para seleccionar estrategias adecuadas y para utilizar otras nuevas cuando las tareas son distintas.

Las aportaciones de la obra de Vygostky han conseguido configurar un marco conceptual para explicar los procesos de interiorización y el papel del lenguaje en la planificación de la actividad cognitiva, distinguiendo dos niveles en el desarrollo: uno real, que hace referencia a lo conseguido por el individuo, y otro potencial, que indica lo que éste puede hacer con la ayuda de otros.

En opinión de Román (1990, p. 47), el concepto de potencial de aprendizaje pretende ser una síntesis entre el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje social (Gráfico 2).

En este sentido, todas las personas tienen posibilidades de aprender y por consiguiente de desarrollarse; es decir, todas tienen un potencial de aprendizaje que puede desarrollarse en mayor o menor medida. Vygostky (1979) afirma además que la inteligencia es un producto social, en el sentido de que las personas que interviene en el desarrollo de los niños no son sujetos pasivos. Desde esta perspectiva, la inteligencia se desarrolla por medio del aprendizaje y además éste adquiere una dimensión socializadora, dimensión igualmente destacada por Feurstein (1979), al desarrollar el concepto de aprendizaje mediado que posibilita el aprendizaje cognitivo. Así, un proceso que guarda una relación diáfana con la inteligencia y el aprendizaje es la capacidad de generalizar un aprendi-

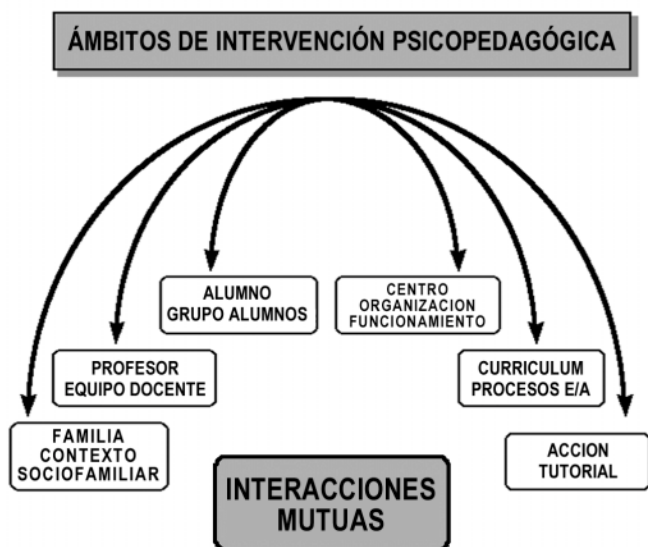


Gráfico 1. Ámbitos de intervención psicopedagógica.

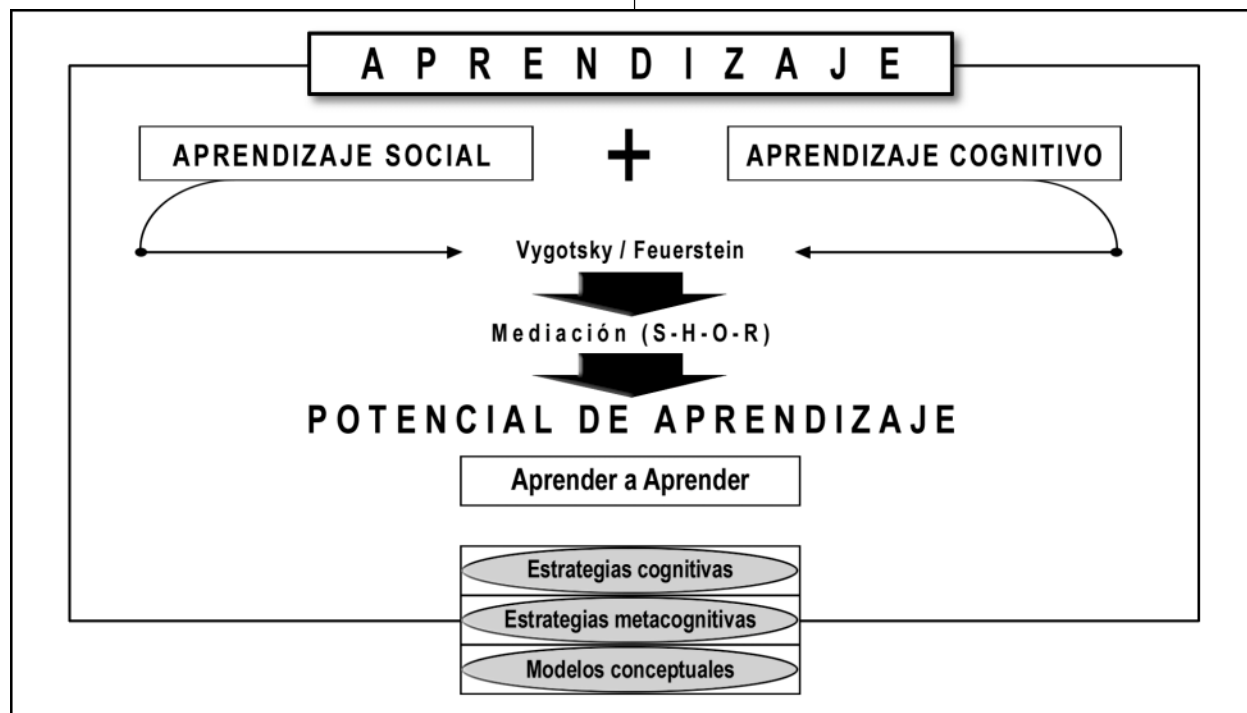


Gráfico 2. Fuente: Adaptado de Román (1990).

zaje a nuevas situaciones. Hablamos por tanto de aprendizaje educativo cuando las personas son capaces de manera autónoma de poner en funcionamiento los conocimientos y estrategias ya adquiridas para aplicarlas al proceso de resolución de una nueva situación problemática.

Campione y Brow (1977) manifiestan que, cuando un alumno no es capaz de resolver un problema semejante a uno anterior previamente señalado, se puede decir que no ha generalizado su aprendizaje o simplemente que no ha aprendido. Existe pues una interrelación evidente entre aprender y generalizar lo que se aprendido, que a su vez constituyen criterios para analizar el comportamiento inteligente. Se trata, en definitiva, de sentar unas nuevas bases para aprender que faciliten el "aprender a aprender".

Tanto en el campo de la educación como en el de la psicología se piensa que la inteligencia es algo que se puede aprender, y por tanto, mejorar. En este sentido, es necesario considerar que la modificabilidad es una característica de la inteligencia de las personas. Desde esta perspectiva, afirmamos con Beltrán (1993, p. 40) que "la cognición, el pensamiento y la capacidad para 'aprender a aprender' poseen tanta importancia, como para intentar crear métodos para la enseñanza de los procesos de la inteligencia".

En el gráfico 3 sintetizamos (Román, 1988) los principios y conceptos en que apoya la mejora de la inteligencia.

Funciones cognitivas y dificultades

En la actualidad, cuando hablamos de deficiencias, dificultades y la posibilidad de rehabilitarlas, nos adentramos en la teoría de la modificabilidad cognitiva. Los seres humanos pueden modificarse a sí mismos si lo desean y estos cambios pueden lograrse a niveles no pronosticados. Así pues, los sujetos tenemos un potencial oculto para aprender, en el sentido señalado por Vygostky, que además genera un nuevo potencial para aprender. Por ello es necesario abordar desde los centros educativos el desarrollo sistemático de funciones y estrategias cognitivas con la finalidad última de lograr que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos. Para conseguirlo, es preciso partir de un modelo cognitivo que actúe como marco de referencia para, en primer lugar, analizar las dificultades de los alumnos y posteriormente diseñar intervenciones educativas adecuadas.

Feurstein (1979) entiende que el acto mental puede analizarse como un proceso que consta de tres fases: una primera fase de "entrada de la

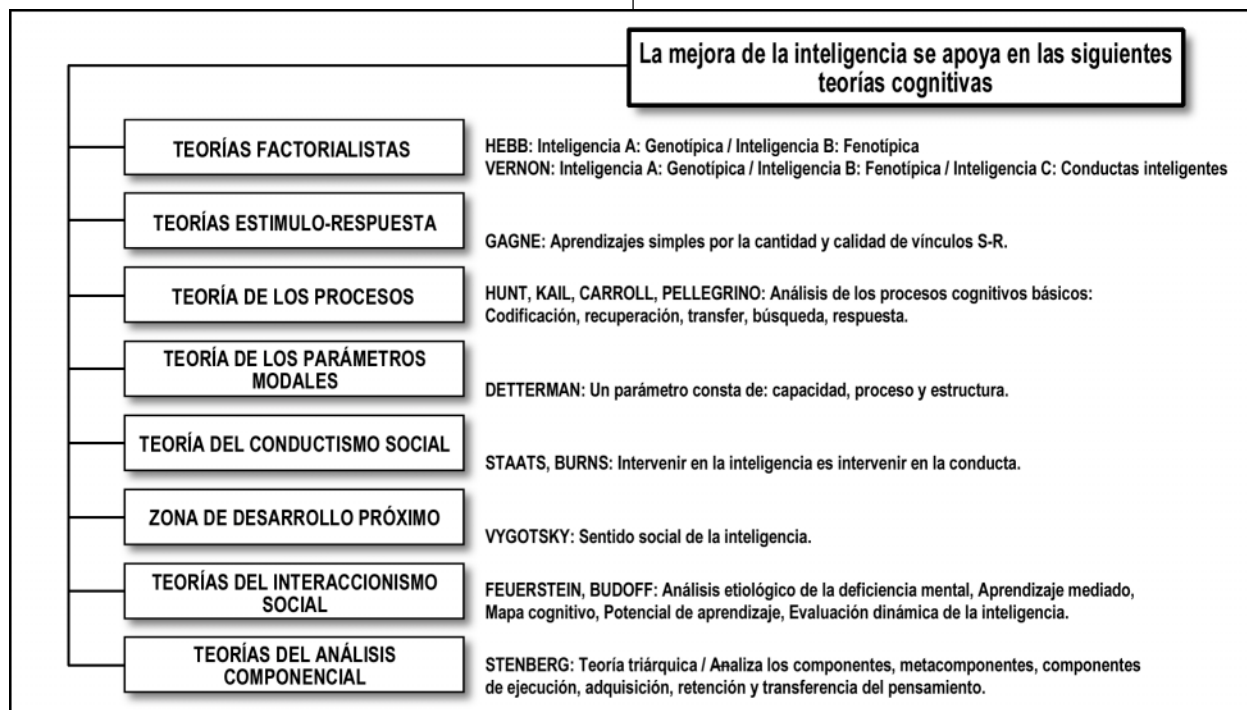


Gráfico 3. Teorías cognitivas. Fuente: Adaptado de Román (1990).

información", en la que se inician estrategias cognitivas que tienen que ver con la recuperación y el análisis de la información; una segunda fase de "elaboración de la información", en las que los sujetos analizan la información reco-

gida operando sobre ella a través del razonamiento inductivo, deductivo, hipotético... y una tercera fase de "salida de la información" que se configura sobre la base de la producción y emisión de respuestas derivadas de las fases ante-

FASE DE ENTRADA

- **Percepción clara:** Conocimiento preciso de la información
- **Percepción borrosa:** Conocimiento escaso de los datos de la información
- **Exploración sistemática de una situación de aprendizaje:** Capacidad para organizar y planificar la información
- **Impulsividad ante una situación de aprendizaje:** Incapacidad para tratar la información de forma sistematizada
- **Comprensión precisa de las palabras y conceptos:** Capacidad para reconocer los significados de la información
- **Imprecisión e inexactitud para manejar palabras y conceptos:** Dificultad para entender adecuadamente palabras y conceptos necesarios para el aprendizaje
- **Orientación Espacial:** Habilidad para identificar y establecer relaciones entre sucesos y objetos en el espacio (arriba-abajo, delante-detrás...)
- **Desorientación Espacial:** Dificultad para identificar relaciones de sucesos y objetos en el espacio. Incapacidad de orientarse en el espacio.
- **Orientación temporal:** Capacidad para identificar y establecer relación adecuada entre sucesos pasados, presentes y futuros.
- **Desorientación Temporal:** Incapacidad para ordenar y secuenciar hechos tal como suceden en la realidad.
- **Utilización de diversas fuentes de información:** Capacidad de utilizar de manera simultánea diversas fuentes de información
- **Déficit en la utilización de la información:** Incapacidad para manejar simultáneamente dos o más fuentes de información.
- **Conservación, constancia y permanencia del objeto:** Capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos de sus atributos y dimensiones.
- **Percepción episódica de la realidad:** Incapacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos
- **Precisión y exactitud:** Capacidad para percibir y seleccionar la información de forma rigurosa.
- **Imprecisión e inexactitud:** El sujeto fija la información de forma fragmentada y parcial.

FASE DE ELABORACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● Definición del problema: Capacidad para percibir el problema, qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos. ● Dificultades en la percepción del problema: Incapacidad para darse cuenta de cualquier situación problemática ● Memoria a largo plazo: Capacidad para seleccionar la información previamente almacenada, relevante para la solución del problema ● Dificultades de memoria a largo plazo: Incapacidad para usar la información previamente almacenada. ● Conducta comparativa: Capacidad para llevar a cabo todo tipo de comparaciones y para relacionar objetos y sucesos, anticipándose a la situación ● Percepción episódica de la realidad: Incapacidad para establecer comparaciones. Percepción inconexa de la realidad ● Flexibilidad: Capacidad para utilizar diversas fuentes de información, estableciendo entre ellas la coordinación adecuada para llegar al pensamiento operatorio ● Estrechez del campo mental: Dificultad para usar diversas unidades de información para poder llegar a la conceptualización. ● Conducta sumativa: Capacidad para establecer relaciones y procesar estímulos internos y externos. ● Dificultades en la conducta sumativa: El sujeto considera los estímulos recibidos de forma aislada, percibiéndolos como únicos. ● Pensamiento lógico: Habilidades para generar hipótesis y establecer deducciones significativas ● Dificultades en el pensamiento lógico: Incapacidad para generar hipótesis y falta de evidencia lógica para demostrar su opinión respecto a las cosas. ● Planificación de la conducta: Capacidad para prever la meta a alcanzar con una información previa. Establecimiento de etapas para llegar a la solución de problemas. ● Dificultades en la planificación de la conducta: Incapacidad para prever y anticipar una respuesta. Dificultades de representación e interiorización de una situación problemática.

FASE DE SALIDA
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación Explícita: Capacidad para producir una respuesta clara y compleja. Supone que el sujeto comprende y expresa la información que trasmite. ● Comunicación egocéntrica: Dificultades para producir respuestas completas y verbalizadas. ● Elaboración de respuestas: Capacidad para expresar las respuestas de forma precisa y correcta. ● Bloqueo de la comunicación de la respuesta: Disfunción cognitiva que lleva al sujeto a emitir cualquier respuesta y además de forma asistemática. ● Precisión y exactitud en el uso de palabras y conceptos: Capacidad para pensar y expresar de forma adecuada y ordenada la respuesta en una situación de aprendizaje. ● Imprecisión e inexactitud en el uso de palabras y conceptos: Dificultades para poder dar respuestas claras y precisas a situaciones problemáticas planteadas. ● Respuestas por ensayo-error: Capacidad para ensayar mentalmente diferentes soluciones a un problema. ● Déficit de la conducta por ensayo-error: Dificultades para establecer y ensayar mentalmente diferentes soluciones en la resolución de un problema. Implica un tipo de aprendizaje imitativo y reproductivo. ● Transporte visual: Capacidad para enfocar el modelo y transportarlo de forma visual al campo exigido por el problema. ● Dificultades del transporte visual: Incapacidad para completar la figura o modelo pedido, al transportarla visualmente.

riores. En las siguientes tablas resumimos los principales elementos y funciones de cada una de estas fases, así como las dificultades (Feurstein, 1979; Marín, 1987; Román, 1990).

**Estrategias cognitivas:
Programas de intervención**

Los postulados de la Reforma de nuestro sistema educativo recogen que el aprendizaje de

estrategias cognitivas generales y de procesamiento de la información será tanto más eficaz cuanto más consciente es el sujeto de lo que está aprendiendo, de las reglas que maneja y de los procedimientos que utiliza. Así, el DCB de Educación Primaria (MEC, 1989) afirmaba que "los principios psicopedagógicos que subyacen en el DCB se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje. Ello supone el 'aprender a aprender' como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos" que implica

entre otros aspectos los siguientes: aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas, y la estructuración de modelos conceptuales que faciliten la interrelación de los conceptos. Los programas de intervención cognitiva y de enseñar a pensar, por tanto, siguen estas directrices para trascender más allá de los meros conocimientos, dado que cada vez son más los centros educativos que manifiestan la necesidad de mejorar las habilidades cognitivas de sus alumnos como medio para complementar su proceso educativo.

En el Gráfico 4 resumimos las estrategias que entrenan algunos de los programas de intervención cognitiva más relevantes.

- **Proyecto Inteligencia** (1983) de la Escuela de Harvard
- **Programa PAR** (Román y Díez, 1988): Problemas, analogías y relaciones
- **Programa REID** (Román y Díez, 1989): Razonamiento espacial, inductivo y deductivo

Justificación del Programa

Los programas que tienen como finalidad la mejora de la inteligencia se configuran para in-

cidir en el conocimiento y utilización adecuada de estrategias cognitivas que faciliten los procesos de "aprender a aprender". Desde esta perspectiva, no pretenden proporcionar al alumnado la adquisición de nuevos contenidos, sino que tratan de mejorar las formas de proceder intelectualmente, en suma, la mejora de habilidades tales como el razonamiento, la observación, la comprensión, la resolución de problemas, los procesos de tomas de decisiones... con la finalidad de posibilitar una transferencia y una mejora posterior de los aprendizajes académicos.

En este sentido, aunque los programas de intervención van dirigidos al alumnado en general, es evidente, que una de los elementos más importantes que los justifican es el potenciar el entrenamiento eficaz de aquellos alumnos que tienen menos recursos, es decir, que presentan necesidades educativas especiales.

Por otra parte, la cognición está configurada por una compleja red de habilidades que se optimizan cuando interrelacionan unas con otras; de ahí que cualquier programa de entrenamiento cognitivo tendrá dificultades para satisfacer todas los aspectos del desarrollo intelectual.

En la actualidad, y desde la dimensión constructivista del aprendizaje que preconiza la

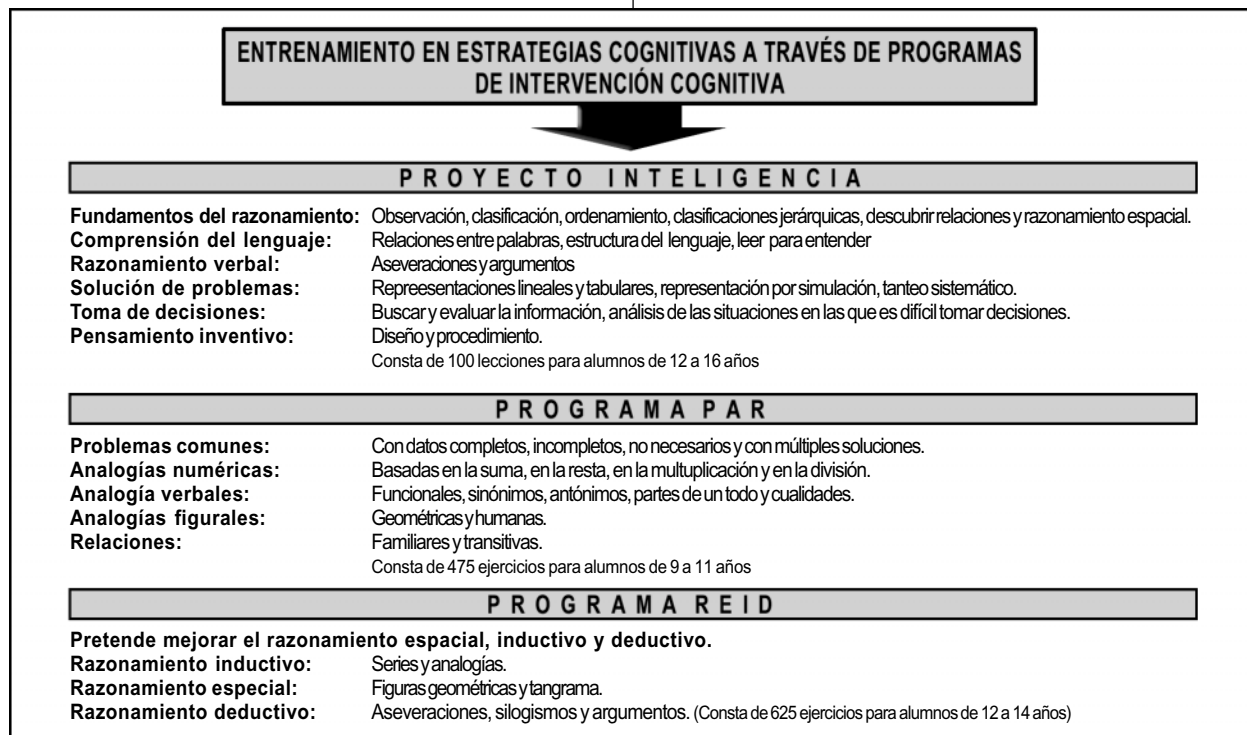


Gráfico 4. Estrategias de entrenamiento en estrategias cognitivas. Fuente: Adaptado de Román (1990).

Reforma de nuestro sistema educativo, la creación y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas aparecen como imprescindibles conjuntamente con el empleo de metodologías de carácter activo, de búsqueda inquisitiva, a través del aprendizaje compartido y con la mediación del profesor.

Objetivos del Programa de Intervención

- a) Diagnosticar las estrategias cognitivas más relevantes que utilizan los alumnos para el aprendizaje: búsqueda de información, asimilación y retención de la información, análisis, razonamiento deductivo-inductivo, relaciones, procesos de tomas de decisiones.
- b) Orientar a los alumnos en aquellas estrategias que se consideren básicas para el aprendizaje.
- c) Corregir las deficiencias que se hayan podido observar
- d) Reforzar aquellas estrategias que se consideren más necesarias
- e) Entrenar a los alumnos de manera sistemática en el uso de estrategias cognitivas, incluyendo la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de sus propios recursos cognitivos
- f) Motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Componentes

- Análisis del contexto
- Diagnóstico y análisis de los alumnos a los que se va a dirigir el programa
- Contextualización en el marco del Proyecto Curricular de Centro
- Secuenciación de los contenidos en unidades didácticas de carácter transversal
- Líneas metodológicas
- Selección de medios y recursos materiales y humanos
- Actividades a realizar
- Plan de acción tutorial grupal e individual
- Seguimiento y evaluación del programa

Contenidos

Si consideramos las estrategias cognitivas como procesos mentales utilizados por las personas en situaciones específicas de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos, la intervención y el entrenamiento cognitivos, a través de determinadas actividades, favorecerán en

mayor o menor medida la adquisición y el uso adecuado de estrategias de carácter cognitivo.

Basándonos en las aportaciones de Jones (1985), Derry y Murphy (1986), Nisbet (1987), Beltrán (1987), Beltrán y otros (1993), estableceremos una serie de estrategias que configurarán el contenido del Programa de intervención:

- **Estrategias primarias:** Operan directamente sobre el material y contienen la comprensión-retención-recuperación-utilización
- **Estrategias de apoyo:** En referencia al diseño y elaboración de metas, al control de atención y al diagnóstico de necesidades.
- **Estrategias de codificación:** Nombrar, repetir y elaborar ideas claves de un texto, como elementos facilitadores de la memorización del mismo. Estas estrategias incluyen a su vez estrategias de:
 - **Repetición:** En tareas básicas implica enumerar y repetir nombres y números. En tareas más complejas supone: tomar notas, subrayar...
 - **Elaboración:** En tareas básicas implica formar imágenes mentales, generar frases y enunciados. En tareas complejas supone parafrasear, resumir, crear analogías...
 - **Organización:** En tareas básicas implica agrupar, categorizar. En tareas más complejas supone resumir, subrayar, señalar ideas principales, relacionar ideas principales...
- **Estrategias generativas:** Habilidades específicas que partiendo del conocimiento que poseen los alumnos, facilitan el parafrasear, visualizar y elaborar material a través de analogías, inferencias y resúmenes.
- **Estrategias constructivas:** Incluyen razonamiento, transformación y síntesis
- **Estrategias de memoria:** para ítem, listas y vocabulario
- **Estrategias de lectura,** en función de un método determinado de lectura se analizan textos escolares específicos.
- **Estrategias de solución de problemas** aplicables al conocimiento lógico-matemático
- **Estrategias de apoyo afectivo** mediante el control de la ansiedad y la impulsividad
- **Estrategias atencionales:** Fragmentación,

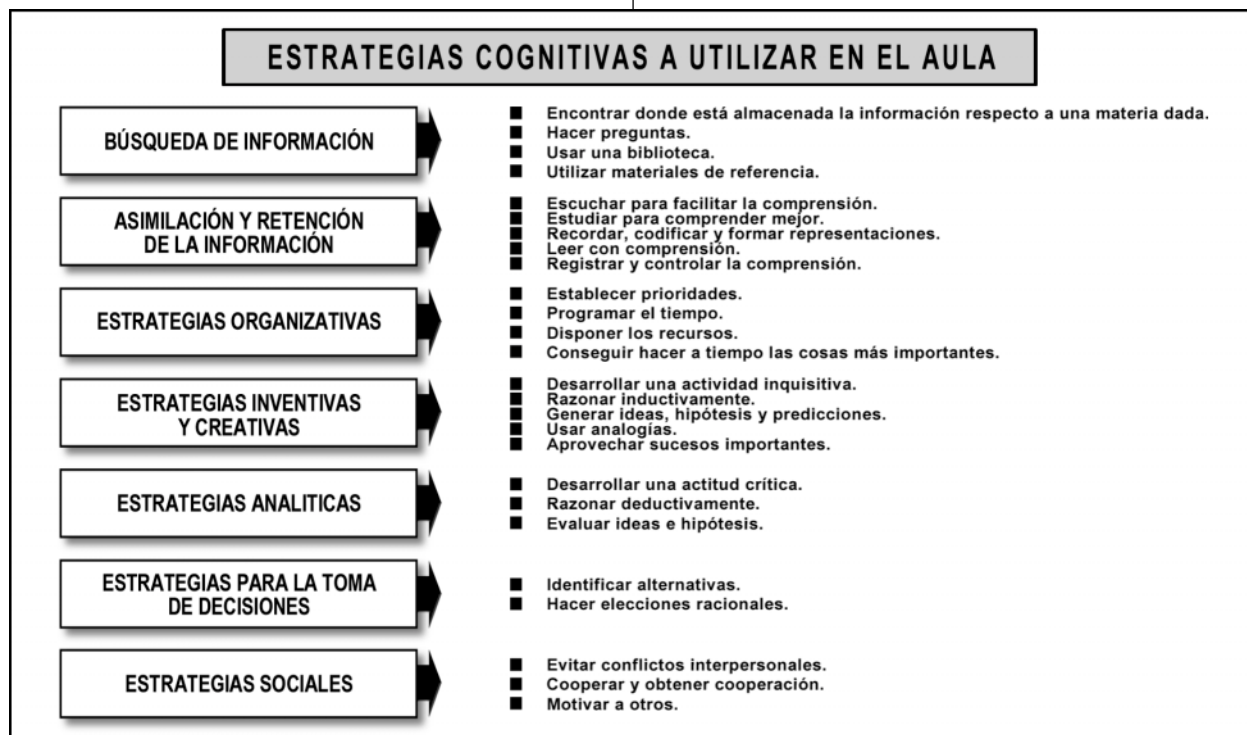


Gráfico 5. Estrategias cognitivas utilizadas en el aula. Fuente: Beltrán (1987:134).

combinación y enfoque exploratorio

- **Estrategias de planificación:** Determinar tácticas y calendario de realización de tareas, reducir la tarea o problema a sus partes integrantes, indicando las habilidades necesarias para su solución.
- **Estrategias de control:** Adecuar los esfuerzos y descubrimientos a los propósitos iniciales.
- **Estrategias de comprobación:** Verificar previamente las previsiones, su realización y los resultados a obtener
- **Estrategias de autoevaluación:** Valorar los resultados y el procesos de ejecución de la tarea

A modo de síntesis y siguiendo a Beltrán (1987), ofrecemos, para una mejor comprensión, algunas estrategias cognitivas consideradas como relevantes para el aprendizaje y que constituyen, a su vez, los contenidos del programa de intervención (Ver Gráfico 5).

Diseño de la Intervención: Fases

Las fases de la intervención constituyen los núcleos activadores esenciales (Gómez y Ortega, 1991), alrededor de los cuales se configura el pro-

grama, constituyendo entre ellas un todo integrado. En los esquemas de la página siguiente exponemos las fases del Programa de Intervención.

Esquema del proceso de intervención

Entendemos que la intervención ha de formar parte del proceso global que deben seguir los centros educativos en el diseño y desarrollo de su acción educativa (Sánchez y Torres, 1997, p. 37). En este sentido, hablamos de modelos de intervención por programas de carácter contextualizado, que ofrezcan respuestas adecuadas a las necesidades de los centros. En base a todo lo expuesto con anterioridad, podemos establecer una serie de características a tener en cuenta en el desarrollo del programa:

- Los propósitos y objetivos del programa se elaborarán siguiendo los principios del trabajo colaborativo.
- La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de sus problemas y necesidades, constituye la razón de ser del programa
- La capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué, es supuesta

FASE I: PRESENTACIÓN / MOTIVACIÓN

En esta primera fase se deberán determinar:

1. La naturaleza y tipo de actividades que se van a realizar y que afectarán fundamentalmente a: PADRES, PROFESORES, EQUIPOS DOCENTES, EQUIPO DIRECTIVO y ALUMNOS. Ello requiere el establecimiento de sesiones informativas en todos los ámbitos descritos, que finalizarán con la aprobación del Programa y su inclusión en la Programación Anual del Centro.
2. Determinación de materiales, horarios y temporalización
3. Niveles de responsabilidad, implicación y asunción de compromisos por parte de los miembros de la comunidad educativa
4. Sistema de evaluación
5. Niveles de expectativas y efectos esperados

FASE III: PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

En esta tercera fase el profesorado manifestará sus necesidades formativas para llevar a cabo el programa de intervención, lo que dará lugar a dos tipos de formación:

1. Una formación generalista de carácter teórico sobre los diferentes programas y las teorías que los sustentan.
2. Una formación específica, categórica, en un programa concreto de intervención: Feurstein, harvard...



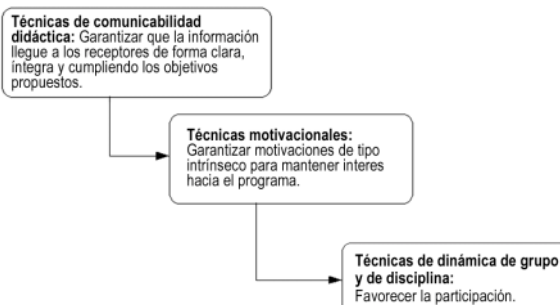
FASE IV: DIAGNÓSTICO/VALORACIÓN INICIAL DEL GRUPO DE ALUMNOS DESTINATARIOS DEL PROGRAMA

En la cuarta fase se trata de determinar las competencias curriculares de los alumnos, por un lado, y la capacitación en las diferentes áreas que configuran las estrategias del programa de intervención, por otro, además de los criterios para seleccionar los instrumentos de diagnóstico.



FASE V: EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

En esta fase se realizan las actividades propuestas, en base a los contenidos ya especificados en el apartado anterior, en orden a las siguientes técnicas o estrategias de enseñanza:



en el profesorado tutor y de apoyo, y compartida con los profesionales del asesoramiento y el apoyo externo, siendo ejercida por unos y por otros.

- La estructura relacional con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
- Las estrategias de intervención se centran más en la idea de "trabajar con" que en la idea de "trabajar sobre el alumno".
- La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar el programa de acción.

Para finalizar destacaremos algunos principios que configurarán la acción y que resumimos en los siguientes:

- Definición clara de los objetivos que se pretenden lograr con una determinada actividad.
- Realización de los ejercicios de manera individualizada
- Puesta en común para detectar problemáticas y facilitar el trabajo en grupo
- Las actividades deberán ser propuestas como un proceso completo de entrada-elaboración-salida y no con carácter mecánico y repetitivo
- El aprendizaje que se pretende con los alumnos será básicamente un aprendizaje de estrategias de actuación.
- El profesorado, basándose en un modelo de trabajo colaborativo, establecerá las

bases de la intervención y la asignación de recursos a las diferentes fases de la misma. Además deberá ayudar al alumno a que tome consciencia de cómo trabaja y orientarle para que valore los elementos positivos del programa.



Referencias

- Beltrán, J. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Univ.
- Beltrán, J., y otros. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Campione, J. C., y Brown, A. L. (1977). Memory and meta-memory development in educable retarded children. En: V. Kail y J.W Hagen (Eds), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drapela, V. J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. New York: Charles C. Thomas.
- Escudero, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. *Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia (España): ICE, Universidad de Valencia.
- Feurstein, R. et al. (1979). *The dynamic assessment of retarders performers: the learning potential assessment device: theory, instruments and techniques*. Baltimore: Un. Press.
- Gómez, J. L., y Ortega, M. J. (1991). *Programas de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Enseñanza Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- Rodríguez, S. (1989). La Orientación Educativa y la calidad de la educación. *Bordón*, 40, 131-139.
- Rodríguez, S. (1986). *Proyecto Docente e Investigador*. Memoria para la Cátedra de Orientación Educativa. Barcelona: Inédito.
- Román, M., y Díez, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje: Evaluación y desarrollo*. Madrid: Cincel.
- Román, M., y Díez, E. (1989). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Cincel.
- Román, M., y Díez, E. (1990). *Currículo y aprendizaje*. Madrid: Itaka.
- Sánchez, A., y Torres, J. (1997). Dificultades generales en el aprendizaje. En: A. Sánchez y J. A. Torres: *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L. (1989). *Proyecto Docente*. Universidad de La Laguna. Documento Inédito.
- Santana, L. (1992). La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica. *Currículo*, 5, 10-25.
- Santana, L. (1993). *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Madrid: Cincel.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- Torres, J. A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 377-395.