

Apreciamos que algunos educadores no entienden la diversidad como algo normal; ello ocasiona que se tienda a diferenciar dos tipos de alumnos, los que se adaptan al sistema escolar y aprenden de forma normalizada, frente a otros que, por diferentes motivos, no están capacitados para seguir el modelo educativo establecido.

LA COLABORACIÓN CON LOS PADRES ANTE LAS NECESIDADES ESPECIALES EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

PEDRO MARTÍNEZ

*Orientador Colegio Ntra. Sra. del Recuerdo
pmartinezgarcia@recuerdo.net*

Todo profesional relacionado con la enseñanza seguramente sabe que el modelo educativo español al hablar de necesidades educativas especiales, se apoya en los principios de inclusión y normalidad. Se pretende, por una parte, que el sistema escolar sea el que se adapte al alumno y no al contrario y, por otra, que se acepte que lo normal es que seamos diferentes.

Los que participamos en la práctica docente diaria observamos que a los educadores no les resulta difícil reconocer que cualquier niño, a lo largo de su escolaridad, puede precisar diversas ayudas para hacer frente a los aprendizajes escolares; también observamos que los profesores se implican y colaboran de una forma notable en la elaboración de currículos adaptados y programas específicos que facilitan la integración del alumno con dificultad. Sin embargo, lo que no apreciamos de forma tan palpable es que estos educadores entiendan la diversidad como algo normal; ello ocasiona que se tienda a diferenciar dos tipos de alumnos, los que se adaptan al sistema escolar y aprenden de forma normalizada, frente a otros que, por diferentes motivos, no están capacitados para seguir el modelo educativo establecido. Los primeros son catalogados como normales y los segundos como desajustados; la diferenciación contribuye a que los alumnos condicionen su futuro a su capacidad de adaptación en un contexto educativo rígido y no a los recursos que, en función de su diversidad, el sistema escolar debería proponer para que la adaptación fuese posible. La práctica educativa, por tanto, discrimina a este tipo de alumnos y nos muestra que **la diversidad tiende a ser percibida, entendida y atendida desde la excepcionalidad y no desde la normalidad.**



La situación se complica algo más si nos referimos al alumno de secundaria y bachillerato con necesidades educativas especiales. Si a cualquier estudiante, el paso de la primaria a secundaria y después al bachillerato, le ocasiona incertidumbre, al alumnado con dificultad le provoca una presión añadida: tener que demostrar continuamente que su competencia es aceptable y que puede hacer frente a las demandas de estos cursos. Este alumnado se ve con la obligación de tener que aprender no solo los contenidos curriculares, sino también, de tener que adaptarse a metodologías pedagógicas rígidas que no dan cabida a su peculiaridad. Convive permanentemente con la duda del contexto, por entender éste que, para los alumnos con problemas y en estos cursos, la modalidad educativa ordinaria no es el marco pedagógico de actuación.

La aceptación de la diversidad en estos ciclos tiene otros inconvenientes: la complejidad de los problemas a los que se enfrentan los profesores, la falta de información y asesoramiento acerca de los mismos, la amenaza del desfase curricular que puede ocasionar un mal enfoque de la actuación, las dificultades de promoción de curso que conlleva el hecho de atravesar etapas de elección de itinerarios y orientación profesional y, sobre todo, la dificultad que tiene el profesorado para modificar sus didácticas en función de la diversidad. Es decir, ahora todavía más, la diferencia individual y los problemas específicos añadidos son vistos como una anomalía que complican la integración del alumno y su paso por el sistema educativo ordinario, lo que en muchos casos ocasiona que *la preocupación se centre en la continua evaluación de actitudes y aptitudes, en vez de dirigirse al diseño de actuaciones personalizadas que potencien el desarrollo de sus competencias.*

De esta forma se tiende, desde los primeros cursos de la secundaria, a anticipar el fracaso futuro de los alumnos con dificultad basándose únicamente en los aspectos negativos de los déficits, ya sean conductuales o aptitudinales, en lugar de partir con una disposición positiva, dirigida hacia el aprendizaje de estrategias y herramientas que faciliten su recorrido académico. Demasiado pronto se pronostica el fracaso y no se parte de una postura flexible que conviva con la diversidad y tenga como horizonte la adaptación del alumno.

LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Al hablar de necesidades educativas especiales en secundaria y bachillerato nos referimos a todos aquellos condicionantes físicos, psicológicos y sociales que interfieren en el aprendizaje escolar. En este periodo, las necesidades educativas especiales pueden ser muy diversas: psicológicas con limitaciones intelectuales acentuadas; alumnos con déficit sensorial –visión, audición-; alumnos con déficit motor; trastornos de aprendizaje; trastornos de personalidad; trastornos de atención; trastornos del desarrollo; superdotación intelectual; alumnos con compensatoria- intercultural. Nos referimos a chicos y chicas normales que, por sus características individuales, necesitan un mayor seguimiento.

Además de la problemática de base que atraviesan, también tienen dificultades añadidas propias de su edad: cambios fisiológicos radicales, necesidad de autoafirmación, cuestionamiento de la autoidentidad, búsqueda de apoyo afectivo en sus iguales, demanda y afianzamiento de su autonomía, identificación y definición de la identidad profesional, etc. Son sujetos con estilos de comportamiento, sociales, personales y académicos que requieren una supervisión y asistencia psicopedagógica o terapéutica diferenciada, en una edad en la que no les resulta fácil establecer una buena comunicación con mediadores sociales y educativos tan importantes como son sus padres y profesores.

Pero por lo dicho, en estos momentos y a este tipo de alumnos, no es apropiado dejarlos solos. Requieren figuras que les dirijan y les asesoren en las habilidades necesarias para afrontar sus dificultades, los aprendizajes y las situaciones sociales a las que se enfrentan. Estas figuras deben ser creíbles y, por ello, tienen que saber transmitir seguridad y confianza, además de aportar estrategias útiles y apropiadas a cada caso.

Si durante la primaria, la acción y el acompañamiento de los padres y profesores ha sido importante, en la etapa de secundaria y bachillerato va a resultar imprescindible. Paradójicamente, al



suponer que estas edades son sinónimo de autonomía, suele ser habitual que los mediadores tiendan a olvidar las características de estos chicos y chicas y se distancien de ellos; muchas veces, sin darse cuenta, les delegan la responsabilidad en la gestión de su comportamiento y evolución.

Por supuesto que el objetivo fundamental de esta etapa va a ser la consecución de una persona auto-suficiente y capaz de afrontar situaciones personales y sociales, pero sin olvidar que esto dependerá de las competencias que cada uno tenga y estará condicionado por sus limitaciones. Los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque tienen edades en las que ya es oportuno requerirles cierto autocontrol, precisarán de la ayuda de agentes de control externo durante bastante tiempo; esto no nos debe preocupar, ni limitar el seguimiento y apoyo sistemático.

Los padres y profesores deben asumir su papel. Para ello, tienen que conocer a qué se enfrentan y estar cohesionados en los objetivos a abordar y en las metodologías a aplicar. Tienen que tener especial cuidado en el control de su exigencia y en la definición de los objetivos e indicadores de progreso. Actuar desde la descripción más general y rígida de la edad, sin tener en cuenta las diferencias individuales y otros problemas añadidos, curiosamente, supone un riesgo para la adaptación futura de los individuos. De ahí la necesidad de que todos los mediadores entiendan y compartan la problemática de la intervención, de que sepan situarse en el momento evolutivo al que se enfrentan y de que ajusten las expectativas de éxito.

LA COLABORACIÓN CON LOS PADRES

Por todo lo dicho, no hay duda de que el papel de los padres y de la familia debe ser solicitado y potenciado en todas las acciones que se efectúen con este alumnado. Ya he mencionado que, como figuras de apego fundamentales, los padres cumplen una función determinante en el proceso de autoafirmación de sus hijos, incluso aunque en muchas ocasiones se lleguen a inhibir. Los profesionales que estamos en torno a ellos debemos asegurarnos de que cumplen con la misma y, sobre todo, de que no la obstaculizamos con nuestra actuación y falsos prejuicios.

Según señala Galán (2009), "el presupuesto fundamental para hablar de colaboración entre los padres y la escuela es la participación" y la forma de hacerlo es incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, posibilitando que tomen parte en las decisiones que les afectan. Desde mi punto de vista, en la colaboración de los padres dentro de las necesidades educativas especiales *se debe potenciar su participación incluyén-*

dolos, no solo en las decisiones sino también en las intervenciones. Esta participación activa en los diseños de actuación debe ser dirigida por especialistas y requiere el consenso y la confianza de todos los agentes colegiales. De esta forma, hablaremos de apoyos psicopedagógicos, adaptaciones curriculares o intervenciones específicas de carácter terapéutico donde los padres serán figuras necesarias y activas.

Actuar desde la descripción más general y rígida de la edad, sin tener en cuenta las diferencias individuales y otros problemas añadidos, curiosamente, supone un riesgo para la adaptación futura de los individuos.

De una forma aplicada, dotar a los padres de un papel activo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje significa que, en determinados casos, les permitiremos que acompañen a sus hijos en la preparación de contenidos, en la supervisión de las estrategias psicopedagógicas necesarias, en el enriquecimiento de materias... Les transmitiremos el mensaje de que forman parte de un equipo y de los recursos humanos necesarios para el buen fin de un proceso. Esto, que no supone una novedad por describirse en los protocolos de actuación de cualquier adaptación curricular individual (ACI), en la actualidad, no se suele aplicar. La tendencia, en estos cursos y ante estas actuaciones, es el considerar solo como recurso psicopedagógico a los medios, instrumentos y personas que forman parte del contexto escolar, olvidando que la familia y los padres también lo son.

En toda esta gestión del proceso, la institución escolar debe tener un protagonismo especial. La participación paterna en los programas de apoyo incluye el que ellos acepten la tutela y dirección de sus acciones por parte del colegio. Para ello, *los equipos de orientación son necesarios no solo en la evaluación, diseño de actuación y seguimiento en el entorno escolar, sino también, como asesores y dinamizadores de la ayuda y el rol familiar.* Los profesionales de estos departamentos deben ser mediadores competentes que den una respuesta psicopedagógica y terapéutica apropiada y, a su vez, servir de nexo de comunicación entre profesores y padres.

Igualmente, es conveniente que se articulen recursos educativos en los que tanto padres como profesores e, incluso, orientadores se puedan apoyar. Recursos, por ejemplo, como el Centro de Atención a las Familias del Centro Padre Piquer. Es un claro exponente del funcionamiento de unidades aplicadas de intervención dentro del ámbito educativo en donde la relación familia, escuela e individuo queda cohesionada y dirigida hacia la adaptación escolar. Una unidad cuya acción terapéutica queda integrada dentro del diseño de actuación psicopedagógico, lo que posibilita que todos los mediadores, y sobre todo los familiares asuman la importancia del papel que desempeñan en el proceso de intervención, tomando como referencia el contexto escolar.

Puede que con la aplicación de este procedimiento generemos una visión y metodología demasiado terapéutica en la escuela. Sin embargo, aquí está la apuesta, adoptar este esquema de intervención y, con él, dotar a determinadas figuras de un protagonismo que, a veces, tienen difícil encaje en el contexto escolar, no puede significar que olvidemos el marco de referencia en el que actuamos: el colegio; tampoco, cuáles son *los objetivos pretendidos: desarrollo del potencial académico de cada individuo sin prejuicios, en igualdad de condiciones y utilizando todos los medios a nuestro alcance*. Por lo tanto, el marco escolar, donde se va a dar todo este conjunto de acciones, será la referencia; y todos los objetivos, ya sean académicos, psicopedagógicos o terapéuticos, se dirigirán y enmarcarán dentro del mismo.

En resumen, para poder dar una respuesta apropiada a los alumnos con necesidades especiales es necesario que nos apoyemos en los principios de inclusión y normalización definidos en el sistema educativo español. Esto es la base para que los agentes implicados en los apoyos flexibilicen su postura respecto a los mismos y se contribuya a mejorar la atención, y con ello, las posibilidades de adaptación y promoción de este alumnado.

Además, la intervención en este periodo requiere no solo un conocimiento preciso de los problemas de base con los que nos podemos encontrar, también se deben contemplar las características evolutivas propias de las edades de actuación. Su evaluación, asesoramiento y seguimiento lo tiene que asumir el departamento de orientación y, para ello, debe contar con profesionales preparados y con los recursos que sean necesarios.

En definitiva, la participación y coordinación de todos estos agentes al hablar de apoyos educativos especiales en estas edades implica el reconocimiento de que el éxito de la adaptación de estos alumnos requiere la unión de sistemas dirigidos a



un mismo fin. Los padres forman parte del sistema familiar y, por ello, son fundamentales para que el proceso seguido con sus hijos tenga un buen recorrido. Si el sistema escolar les habilita y les dirige en todas sus actuaciones, seguramente aumentaremos la eficacia de los programas de apoyo generados a tal fin.

PARA SABER MÁS:

CAGIGAL, V. (coord.) (2009), *La Orientación Familiar en el ámbito escolar. La creación de centros de atención a familias en los centros educativos a partir de la experiencia del CAF Padre Piquer*, Obra Social Caja Madrid y Universidad Pontificia Comillas.

FERNÁNDEZ, M., y GRAU, C. (2008), «La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

GARCÍA, A. et al., *Características generales de la Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno Vasco: Departamento de Educación Universidades e Investigación.

PUIGDELLIVOL, I. (2000), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona: Graó.

SÁNCHEZ-PALOMINO, A., y TORRES, J. A. (1997), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid: Pirámide.