

## Contexto familiar y discapacidad: una propuesta de intervención

### *Family context and disability: an intervention proposal*

**María del Mar Bernabé**

Doctora en Teoría e Historia de la Educación. Profesora en la Universidad de Valencia  
maria.mar.bernabe@uv.es

#### Resumen

Este trabajo presenta la orientación e intervención con una niña con Síndrome de Down de siete años, durante el curso 2007/2008. Dicho estudio empírico se centró en las prácticas desarrolladas en una sesión de 60 minutos por semana y, posteriormente, dos sesiones de 60 minutos. Durante estas sesiones estuvo acompañada por una alumna con alta capacidad como parte de la hipótesis de partida de que la alta capacidad estimulará al alumno con discapacidad. Los resultados mostraron un aumento de la motivación y de la comunicación verbal, además alcanzó parte de los objetivos del curso correspondiente a su edad.

**Palabras clave:** alta capacidad, organización y planificación de la educación, Síndrome de Down, educación especial.

#### Abstract

This paper deals with counseling and intervention on a seven year old child with Down Syndrome during the academic year 2007/2008. This empirical study is based on several practices that were developed in 60 minutes sessions, once a week at first, and later twice a week. During these sessions she was accompanied by a student with high intellectual abilities, as part of the hypothesis that high abilities will stimulate those students with disabilities. The results showed an increase in motivation and verbal communication. Moreover, the child with Down Syndrome achieved part of the course objectives for her age.

**Keywords:** high intellectual abilities, organization and planning of education, Down Syndrome, Special Education.

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El caso de la *alumna* x con Síndrome de Down supuso plantear los siguientes objetivos, tras la lectura de los informes presentados por los padres y unas sesiones previas. Así pues, se pretendía conseguir:

- Desarrollar un modelo de intervención educativa basado en las posibilidades reales del alumno.
- Conseguir la comunicación con el alumno a través del uso del lenguaje verbal.
- Estimular sus aptitudes naturales hacia las materias escolares.

- Estimular sus relaciones sociales con niños “normales” en su ambiente educativo.
- Posibilitar su continuación en un centro ordinario, con la mayor cantidad de horas posibles en aulas no especializadas.
- Disminuir comportamientos antisociales a través de la intervención educativa.
- Orientar a los padres acerca de las acciones a nivel personal, social y educativo en las cuales es imprescindible su colaboración.
- Concienciar a los padres acerca de las grandes posibilidades de sus hijos.
- Fomentar un ambiente de apoyo y ayuda entre los hermanos del alumno.

Se pretende, principalmente, que los padres tengan un papel importante a nivel educativo. En este caso fue muy difícil conseguir que los padres colaborasen; pero, no se debió a falta de interés o abandono por su parte, sino al hecho de que la *alumna* x ejercía un gran control sobre ellos, imponiendo su voluntad. Además, la educaban con normas de comportamiento diferentes a las de sus otros hijos, ya que le consentían gritos en público y siempre consentían todo lo que pedía porque así se lo habían aconsejado (para evitar males mayores, según comentaron).

De modo que, el proceso seguido (diagnóstico-orientación-intervención) en la intervención con la *alumna* x que se comunicaba, básicamente, con gestos y con monosílabos, fue conseguir que ésta pudiese llegar a desarrollar una plena conciencia de sus actos, que pudiese controlar y decidir por sí misma, que pudiese formar parte de la sociedad actual sin ser rechazada; además, de que los padres comprendiesen que debían compartir las mismas normas de comportamiento para todos sus hijos. No debe olvidarse que “los deficientes mentales suelen percibir que tienen poco control del medio ambiente y de las consecuencias de sus acciones” (Dueñas, 2001: 131) y eso genera cierto estrés e inseguridad, que con unas normas básicas de comportamiento que se aplican a todos los niños podrían desaparecer. Se intentó que el programa respondiese al intento de paliar los problemas de adaptación que surgen debidos a déficits o alteraciones diversas, que dan lugar a conflictos entre los diferentes miembros de la sociedad, enseñándoles a comprender que sus acciones tienen consecuencias.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La orientación destinada a los padres se comprende como una disciplina que se encarga de plantear posibles intervenciones psicopedagógicas destinadas a cubrir los aspectos referentes a la formación escolar, de una posible salida profesional y a un nivel personal. Así, Ibáñez (2002) considera que la orientación e intervención educativas tienen que llevar al desarrollo del individuo para que pueda controlarse en sus contactos sociales. En esta definición propuesta por Ibáñez (2002) entran en escena conceptos como educación, integración; pero, lo más importante es su referencia a una adaptación a las necesidades del individuo que lo ayuden a lo largo de su vida.

Vélaz de Medrano (2003) entiende la orientación educativa como un conjunto de teorías y metodologías que sirven como fundamentación de la planificación de la intervención destinada a promover el desarrollo integral del ser humano a lo largo de su vida. Por su parte, Rodríguez (1995<sup>1</sup>), , comprende la orientación como la acción de “guiar, conducir... para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea”, principalmente, considera que la orientación permite conseguir desarrollar su libertad, su dignidad personal a aquellas personas que

---

<sup>1</sup> Crf. Ibáñez, 2002, p. 81.

precisan de ella. Y, tomando como referente a Rodríguez (1993), el concepto de orientar varía, acercándose más a una equiparación entre orientación y educación.

A lo largo del desarrollo de la educación especial se puede hablar de tres modelos de intervención: modelo médico o etiológico, modelo remedial o terapéutico, y modelo ecológico. El primero se centraba en las causas de los problemas, el segundo incidía en las alteraciones, y el último (que es el que prevalece en la actualidad) pone especial énfasis en la interacción persona-ambiente. Los modelos clásicos (médico y terapéutico) se han centrado más en localizar las causas de los problemas en la persona, dejando de lado la influencia del ambiente en el comportamiento de la persona; con respecto a los modelos contemporáneos, se incide en que el problema de la persona sólo puede ser comprendido si se los considera en su contexto, así pues, la intervención se centrará en la dinámica alumno-ambiente.

Se puede hablar de intervención temprana (tres primeros años de vida), momento en el cual el profesional mostrará una serie de recursos que los padres deben poner en práctica para lograr establecer unas relaciones emocionales constantes mediante la interacción padre-hijo. Es decir, los padres son los que mejor conocen el ambiente que rodea a su hijo, es quien mejor lo conoce, con quien mejor se comunica a un nivel emocional; de este modo, con las adecuadas instrucciones, los padres pueden “explotar” esa ventaja para que su hijo desarrolle aspectos a nivel interno que suponen cierta limitación para los especialistas. Se debe tener en cuenta que pese a que los niños demuestran más atención a prácticas educativas con los docentes, con sus padres pueden desarrollar estadios de su mente (emociones, reacciones ante ciertos elementos) a los que el profesional puede no tener acceso porque el niño sólo los muestre en su ámbito doméstico. De esta manera, los padres refuerzan su confianza en sus posibilidades a la hora de ejercer una tarea como tales más o menos normalizada, lo que se refleja no sólo en sus actos, sino también en sus actitudes ante sus hijos. Hecho muy beneficioso para los niños, que se sienten más arropados y protegidos a nivel educativo y personal, es decir, sienten que sus padres están pendientes de él, que se interesan por lo que aprende, que están a su lado, y eso es lo más importante: unos padres pendientes, que estén al lado de sus hijos.

Siguiendo a Palacios (2005<sup>2</sup>), hay cuatro estilos de educación paterna: democrático, permisivo, autoritario y negligente. El primer modelo sería el padre negligente, que oscila entre la ausencia de controles y normas, o las normas excesivas; sin embargo, no es más que el fruto de las circunstancias, del hecho de no saber cómo actuar, y del cansancio, de la impotencia. Y, citaremos también un segundo modelo sería el del padre permisivo, que lo consiente todo por la situación en que se encuentra su hijo. De acuerdo con estos dos modelos que se corresponden con las características de los padres de la *alumna x*, la orientación que se realice variará en gran medida.

Las intervenciones nunca podrán ser idénticas para todos los casos; en éste, se trataba de una alumna con Síndrome de Down, que había desarrollado de forma increíble su picaresca para vencer a sus padres en todos los campos posibles. Una niña muy inteligente, que llegaba a engañar a sus padres sin que éstos llegasen a ser conscientes de ello; engaños que descubrimos porque las respuestas educativas y comportamentales de la *alumna x* no se correspondían con lo que sus padres comentaban sobre ella.

Ante todo, lo más importante que se pretende conseguir con el diagnóstico y la orientación, así como con la intervención, será que sean útiles, competentes; al fin y al cabo, el objetivo principal de la Educación Primaria y Secundaria, se centra en “lograr una adaptación a la vida real y que nuestros alumnos lleguen a ser individuos autónomos, responsables y felices” (Gómez-Palacio,

---

<sup>2</sup> Crf. en López, 2005, p. 270.

2002, p. 79), es decir, educarlos para su propia vida y no para seguir estudiando, olvidando que la educación debe ser global y no sólo de contenidos conceptuales.

Es cierto que los diagnósticos realizados en torno a un sujeto pueden variar según el especialista consultado; no obstante, para que sea completo debe constar de perspectivas médicas, psicológicas y pedagógicas (sobre todo, de cara a la orientación e intervención educativa); sin embargo, muchos padres, como comentamos en líneas anteriores, se limitan al médico y al psicológico, lo que dificulta una orientación adecuada, sobre todo, a nivel educativo, terreno de nuestra especialidad. El objetivo principal de los padres es la integración y piensan que el mejor modo es a través de la educación. Para ello, recurrirán a todos los medios a su alcance, recurriendo a la intervención educativa como medio más adecuado para conseguirlo, aunque la orientación que guía esas intervenciones no suele partir de pedagogos sino de psicólogos (lo que supone una invasión de competencias profesionales).

Se debe hacer referencia a la importancia de la individualidad en la orientación y en la intervención educativas. Dentro de esa intención de individualidad, se debe tener en cuenta que gran parte de los programas de intervención están más cercanos a un planteamiento general que a los requerimientos del individuo, de manera que no reflejan adecuadamente el paso hacia la individualidad (Dueñas, 2001), existiendo una tendencia generalizada al encasillamiento de los individuos para una "mejor" intervención educativa.

En la intervención se deben tener en cuenta los problemas de motivación o el bajo autoconcepto, por lo que deberían establecerse, de acuerdo con González-Pérez (2002) dos planos diferentes en la intervención: uno relacionado con las dificultades concretas y otro que asegure las condiciones mínimas de participación del alumnado en el proceso de reeducación. En este orden, ya se comentó anteriormente la importancia de conseguir no sólo el aprendizaje de los contenidos conceptuales, si no que igualmente importante es la consecución de la apertura mental del alumno hacia el aprendizaje, la consecución de respuestas propias ante determinadas acciones cotidianas. En resumen, lo más importante que debe conseguir la intervención es que el alumno pueda llegar a ser independiente en su vida diaria, lo que a su vez supone una serie de conocimientos básicos a nivel educativo (leer, escribir, dominio matemático básico). Así, se consigue la ansiada y mencionada integración.

Se puede incluir un nuevo concepto en clara relación con la orientación y la intervención: el asesoramiento. Cuando se llevan a cabo intervenciones educativas pueden orientarse de muchas formas, una de ellas nos lleva al asesoramiento de los profesionales que posteriormente se encargarán de la educación de los menores con necesidades educativas especiales. De este modo, siguiendo a Freire (1994), Escudero y Moreno (1992), el asesoramiento de los profesionales por otros profesionales, tiene la misma función que la orientación educativa a familiares.

Podemos concluir diciendo que la orientación y la posterior intervención educativa tienen como objetivo una consecución de conocimientos académicos que posibiliten un desarrollo social normalizado; pero, al mismo tiempo, tienen como objetivo un desarrollo personal del individuo, la posibilidad de que llegue a ser consciente de sus necesidades personales, decidiendo por sí mismo el rumbo que desea que tome su vida. Este último aspecto, esta apertura interior, posibilitará un interés por los conocimientos y el aprendizaje de los mismos, llegándose al objetivo principal de todo el proceso (diagnóstico, orientación e intervención educativa): la integración del alumno en la sociedad.

### 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La intervención realizada partía del siguiente orden: DIAGNÓSTICO-ORIENTACIÓN-INTERVENCIÓN-INTEGRACIÓN. Se partió de la hipótesis de que era perfectamente factible desarrollar un trato educativo lo más igualitario posible con relación a otros niños con un proceso educativo "normal" de la *alumna x*, como opción más viable para la consecución en el plazo de dos años de los requisitos establecidos en el currículo de primer curso de Primaria; todo ello, contando con el contacto estimulador de otra alumna con alta capacidad. Y, para la consecución de dicho objetivo (teniendo en cuenta que se empezó en diciembre), se comenzó con una hora individual que cambió a una hora junto a una alumna de cuatro años con alta capacidad (nivel de primer curso de Primaria).

La línea seguida se basa en el respeto y en la consideración de que la principal limitación de esta alumna con Síndrome de Down era la comunicación y relación con sus iguales. Es decir, todos los conocimientos transmitidos son los mismos que los de su edad; basándonos en un uso del lenguaje que emplearíamos con otro igual, sin paternalismos, ni concesiones (se partió del hecho de que sus padres y profesores sí eran paternalistas y concesivos con ella, de ahí determinados comportamientos y actitudes ante el estudio), se vio que la apertura de la *alumna x* era mucho mayor, puesto que se mostraba muy receptiva ante los conceptos explicados. De modo que, si desde el principio se les anima, no ralentizándolos "obcecándonos" en sus limitaciones, podrán tener un seguimiento escolar bastante normalizado, sin recurrir a los centros de educación especial que terminan por acelerar más su retroceso; pese a que nacieron como un intento de mejorar y especializar la atención educativa, pero se convirtieron en centros exclusivos que favorecen la diferencia como algo peyorativo. Es decir, hace varias décadas, las personas con discapacidades leves y moderadas convivían socialmente con bastante normalidad, porque no eran separadas del resto y, únicamente, se las consideraba un poco lentas en su aprendizaje. Estas personas estaban bastante más integrados socialmente porque no eran separados del resto en centros especiales. Ya ahondaremos y justificaremos más esta consideración en el apartado de conclusiones finales.

Para que toda intervención aumente sus efectos positivos, sus resultados, debe contar con el apoyo de los padres, implicándose éstos en el mayor grado posible. También, los programas Conductuales Educativos (PCE) desarrollados por Dueñas en 1988 (Dueñas, 2001) hacen hincapié en la colaboración de los padres, siendo su objetivo principal la consecución de madurez, habilidades sociales, autonomía y logros escolares, gracias al apoyo de éstos.

### 4. DESARROLLO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, esta intervención educativa ha partido de perseguir el dominio de los conceptos y destrezas básicas, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje del alumno (Jiménez, 2005). De acuerdo con ello, procedimos a la elaboración de unos objetivos y contenidos para la intervención educativa y, además, la orientación realizada a los padres llevó a conseguir resultados totalmente inesperados para ellos.

Se comenzó por el estudio de los informes clínicos y educativos de la *alumna x*, de siete años (seis-siete, primer curso de Primaria), afectada con Síndrome de Down. Tras unas pruebas previas consistentes en una conversación con sus materiales escolares y sobre sus amistades y gustos, se comenzó la elaboración de la propuesta de intervención. Uno de los principales problemas respecto a la intervención fue la "educación" de los padres y la visión que en el centro escolar y en el psicólogo privado les habían estado inculcando sobre el camino educativo más adecuado

para su hija: consideraban que debían agradecer los escasísimos resultados obtenidos puesto que no conseguiría mucho más, al tiempo que comenzaban a mencionarles, constantemente, el hecho de que estaría mejor en un centro de educación especial (los padres se negaban y querían que permaneciese en el centro de Primaria hasta la edad legal permitida).

Tras estos informes paternos, se partió del hecho de que para la labor de orientación e intervención educativa, nadie mejor que un pedagogo, puesto que competencia suya encontrar los recursos, métodos y posibilidades de aprendizaje más factibles para cada caso ya que, la psicología se ocupa de “las distintas formas de ser y comportarse de los individuos y la Pedagogía, del modo de intervenir, educativamente hablando, ante las diferencias en rendimiento y capacidad” (Jiménez, 2005, p. 213). Las orientaciones comenzaron con la concienciación acerca de la normalidad en el trato educativo por su parte hacia su hija, en definitiva, que debían prestarle el mismo apoyo educativo que a su hermana de nueve años. Por supuesto, se debe comprender la actitud de los padres: todos consideran a su hija como una niña que no podrá llegar a tener la misma vida que su hermana, e incluso la abuela paterna le recriminaba la presión que ejercían sobre la niña en cuanto a la realización de las tareas escolares, alegando que era mucho trabajo para ella. Cambiar estas percepciones familiares fue lo más difícil del proceso iniciado.

Continuando con la situación en que se encontraba la *alumna x*, observamos que no hablaba más que con monosílabos o palabras sueltas enlazadas con verbos sin sentido. Esto demostró que conocía las palabras; pero, parecía ser que no sabía utilizarlas en frases coherentes. Este fue el primer diagnóstico relativo a su capacidad de expresión oral. Sin embargo, nada más lejos de la realidad: ocurrió como cuando uno marcha al extranjero conociendo palabras sueltas y verbos, con breves nociones para enlazarlas, es escuchando e imitando los comentarios de los demás como uno aprende ese idioma concreto. Pues esto sucedía con la *alumna x*, sabía hablar perfectamente (si bien, se le tuvo que corregir un poco la dicción), pero la cuestión radicaba en que no le hacía falta usar el lenguaje oral ya que con monosílabos, señales y gestos, sus padres se lo concedían todo. El problema no era de ella, sino debido a las concesiones de sus padres en cuanto a su propia labor de control formativo general.

#### 4.1. Primeras sesiones

En la primera sesión, se mantuvo una toma de contacto, un reconocimiento de poderes: ella observaba para ver qué podía obtener, cómo podía manejar al docente a su antojo. No es necesario recordar que, al fin y al cabo, es una niña de seis años que sólo quiere jugar y trabajar poco, y como tal, la picaresca es su cualidad más fuerte. En esta primera sesión, hubo una presentación y un trabajo de las mayúsculas, que estaba trabajando con el psicólogo privado. Se negó a coger el lápiz, se negó a todo; además, no cejaba en su empeño de comunicarse a través de gestos, monosílabos y poco más, por lo que fue ignorada durante toda la sesión.

El objetivo de esta primera sesión consistió en descubrir si podía hablar, para trabajar en ello en el caso de que no pudiese hacerlo. De modo que, transcurrió de “comportamiento infantil” en “comportamiento infantil”, es decir, gesticulaba y monosilabeaba, y por supuesto, se le correspondía con frases como “¿quién hace ruidos?” “Aquí no hay nadie, porque nadie habla, sólo hace ruidos” “Hay un fantasma que hace gestos, pero no oigo nada” “No oigo nada, por tanto no hay nadie” “Si no hay palabras no hago caso”, etc. Y, así se sucedieron las tres sesiones siguientes: se trataba de una lucha de poderes y, por supuesto, la *alumna x* no podía salir victoriosa.



Tras esas sesiones, comenzó a comunicarse perfectamente, eso sí, era para decir que no pensaba realizar las tareas encomendadas; pero, se trataba de un paso importante a nivel comunicativo. En las restantes semanas de ese primer mes, el trabajo se redujo a discutir porqué no hablaba y a repasar las hojas con números y la letra "A" preparadas especialmente y que nunca terminaba (daba la casualidad de que siempre las completaba hasta un número concreto, observándose premeditación y un acto de rebeldía). De manera que, se comentó con sus padres esta cuestión de la comunicación oral, diciéndoles que debían forzarla a hablar siempre, a pedir las cosas y no hacer caso a sus gestos; y, resultó curioso que éstos no se habían planteado con anterioridad decirle que no se comportase de ese modo, consideraban que no tenía la capacidad del habla demasiado desarrollada. Tras concienciarles de que se comunicaba perfectamente con el lenguaje oral, desde ese momento hasta el final del curso, la niña se presentó como una habladora incansable que deseaba comunicarle a todo el mundo sus opiniones y conocer las de los demás.

#### 4.2. Segundo mes

El primer paso de la intervención realizada se concentró en conseguir que desarrollase su capacidad de habla, su competencia comunicativa. Se trataba de ver si no podía, en cuyo caso debía recomendársele un logopeda, un foniatra, o si, por el contrario, no veía necesario hablar porque sin hacerlo conseguía todo lo que quería. La solución fue la segunda opción, que demostraba a todos el hecho de que era tan inteligente como cualquier niño de su edad, porque la conciencia de ciertas habilidades personales demuestra conciencia de las propias habilidades y capacidades. De manera que, la orientación realizada a los padres se centró en recomendarles que forzasen a su hija a este uso del lenguaje, que la ignorasen cuando no lo usase, y que la corrigiesen si pronunciaba mal las palabras. En este punto se chocaba con la "tradición popular" en la cual, de acuerdo con Gómez-Palacio (2002, p. 74):

Los padres y el entorno en general tratan de comprenderlos y no los corrigen, lo cual es un error porque el resto de la comunidad no los entenderá, y al llegar a la escuela tendrán problemas no sólo con sus compañeros sino también para aprender a leer y escribir.

En segundo lugar, se procedió a charlar con los progenitores acerca de la mayor facilidad de comenzar su aprendizaje de la escritura y la lectura a través de las letras minúsculas. En un principio, se comenzó con fichas con letras mayúsculas porque era el trabajo que estaba realizando con el psicólogo, sin embargo, siempre confundía las vocales y no sabía escribirlas sin seguir una línea de puntos. Ese fue uno de los problemas de lecto-escritura que presentaba. Por lo que, debido a experiencias anteriores con alumnos mayores que ella y con discapacidades varias, se sugirió un cambio: el aprendizaje de las minúsculas siguiendo un método clásico, el libro de Paláu. Si lo clásico era bueno ¿por qué cambiarlo?

Los padres estaban bastante desorientados con respecto a ese punto. Se propuso comenzar de nuevo con minúsculas, puesto que la mayor parte de la información escrita que se iban a encontrar en su vida aparecería con minúsculas. Para defender este punto de vista, se partió del método que muchos pedagogos han seguido con anterioridad: los libros de lectura Paláu. Lo que se pretendía principalmente con esto, era que los padres comprendiesen la situación educativa normalizada en que podía encontrarse su hija si se la educaba dentro de los límites de la "normalidad escolar", es decir, que su hija podía haber mantenido un ritmo bastante igualado con el de sus compañeros si se la hubiese estimulado correctamente desde edad temprana. La alumna respondió muy bien al modelo de enseñanza propuesto, hecho que sorprendió a sus

padres y que comentaron con el psicólogo, quien comenzó a seguir el mismo modelo propuesto en estas sesiones.

El problema principal de esta alumna consistió en que carecía de unos hábitos de trabajo. Se debe tener en cuenta que el contexto escolar comentado por los padres era el siguiente: en clase asistía a sus sesiones individuales especiales y trabajaba muy poco porque se negaba, por lo que la profesora terminaba cediendo y ralentizando la materia, en clases ordinarias permanecía jugando en un rincón con otra niña con Síndrome de Down, en lugar de trabajar como los demás niños, la profesora consentía esto porque no molestaban (insinuando ya a la madre que fuesen planteándose la posibilidad de ingresar en un centro especial). Así pues, la tarea más dura fue crear en ella un hábito de trabajo y en los padres la constancia para que la niña lo consiguiese.

La alumna terminaba por imponerse a sus padres, sin embargo, demostraba una personalidad bien definida y unas ideas muy claras a nivel personal cuando decía a sus padres: "aquí con vosotros no trabajo, pero con M<sup>a</sup> del Mar sí tengo que trabajar". Esto supuso un paso importante, si bien con sus padres un día no trabajaba y otro estaba dos horas para realizar dos hojas muy breves y fáciles, era consciente de que cuando acudía a estas sesiones, le tocaba trabajar duro y estaba dispuesta a ello.

### 4.3. Tercer-cuarto mes

El trabajo con los padres consistió en primer término en un trabajo con dos libros, uno llamado *Letrilandia 1* (de la Editorial Edelvives, que sigue la Pauta Montessori) y otro para desarrollar el ámbito matemático, *Cuaderno de Matemáticas 1* (de la Editorial Edebé Primaria). Se realizó un *planning* para las actividades y los días en que debía realizarlas, destinado a los padres, teniendo que comenzar con dos hojas de escritura y dos hojas de matemáticas.

Aquellos días en los que se negaba a trabajar en casa con sus padres, tenía que realizar cuatro hojas por día; no obstante, dicha cantidad fue reducida a una hoja de lecto-escritura por día y ninguna de matemáticas, puesto que sería el campo que más trabajaría en nuestras sesiones. La principal intención, como bien explicamos a los padres, era crearle hábitos de estudio/trabajo, habituarla a trabajar cada día una media hora (en principio) y siempre a la misma hora del día. La reducción de tareas en casa obtuvo mejores resultados; aunque, los padres comentaron que perdían la paciencia porque costaba mucho que trabajase. Sin embargo, en el plazo de dos meses habían conseguido cierto hábito de trabajo.

Siguiendo a Puigdemívol (1998) se observa que cualquier colaboración que se trate de establecer con la familia se debe centrar en descubrir qué saben hacer en su tarea educativa como padres y trabajar a partir de esas posibilidades. Se debe añadir que tratando de mejorarlas y reorientarlas, en caso necesario, puesto que no se debe olvidar que no se nace siendo padres, así como bien dice la frase popular "los toros se ven distintos desde la barrera", de modo que las orientaciones deben cuidarse.

Existen muchos programas de intervención para padres e hijos: de enfoque sociocomunitario, de enfoque conductista y de enfoque dinámico. En este caso se ha realizado una fusión de los enfoques conductistas y dinámicos, ya que se trata de modificar malos hábitos y reforzar aquellos que eran adecuados y, al mismo tiempo, se trata de dar a conocer los sentimientos de la niña a sus padres, a partir de sus reacciones ante el aprendizaje y las reacciones con los demás niños.

Su psicólogo abandonó el método que había seguido hasta entonces de enseñarle diversos verbos a través de dibujos que representaban las acciones y tenían el verbo escrito: la alumna se negaba a responder, mientras que con el clásico "ma ta pa..." respondía; así pues, todos



seguimos la misma intervención educativa propuesta: el método fotosilábico Paláu, que es el que muchos escolares españoles siguieron para aprender a leer. Ciertos sectores podrían discutirnos acerca de lo anticuado del método, de los caminos de renovación, de la necesidad de renovación, etc. Sin embargo, si los métodos escritos tradicionales funcionan, no es necesario cambiarlos, basta con mejorar y adaptar la forma de aplicarlos a las nuevas necesidades de la sociedad actual.

#### 4.4. Quinto-sexto mes

Se consideró que introduciendo a la alumna con alta capacidad se esforzaría para no quedarse rezagada ante una niña que era más pequeña que ella. Se trataba de apelar a esa rebeldía que había mostrado en ocasiones anteriores, tal y como se ha comentado. Pero, se debía esperar unos meses hasta que estuviese preparada intelectualmente hablando. De modo que, la madre de la otra alumna estuvo de acuerdo en que su hija colaborase, para que así ésta se viese motivada a aprender ya que no veía que en su centro se la estimulase convenientemente.

La primera sesión fue una toma de contacto entre ambas: se miraron largo rato, para ignorarse mutuamente. Sin embargo, esa ignorancia no fue real: ambas trataban de competir por ver quién acertaba más preguntas, quién contestaba más rápida, etc. Pero, no todo fue competitividad, ya que se desarrolló un vínculo afectivo muy fuerte que se dejaba sentir cuando la alumna de alta capacidad no asistía por enfermedad (se echaban de menos, se esperaban para empezar si una se retrasaba, jugaban juntas mientras esperaban a las madres).

Durante los meses que estuvieron juntas, el trabajo se centró en practicar la lectura y la escritura a través de la letra "M" combinada con las cinco vocales, así como las letras "P" (con las cinco vocales), la "T" igualmente, la "S" y la "R". Se realizaban concursos en los cuales, por turno, cada una tenía que leer la pareja de letras que se le indicase, con cada una de las consonantes mezcladas con las vocales. La alumna *x* respondía correctamente, no obstante, en ocasiones se negaba o bien respondía desganada de forma incorrecta. En estos casos era reprendida, pero se limitaba a realizar un gesto indicando su fastidio y, seguidamente, contestaba correctamente. En muchas ocasiones tomaba esta actitud, lo que demostraba que sabía los contenidos, pero cuando estaba cansada dejaba de prestar atención y no le importaba equivocarse.

Ella debía trabajar cuando se le exigiese, el tiempo que se le pedía y las materias indicadas, puesto que debía aprender a hacer caso a las exigencias del docente. Así, el día que se leyeron frases fáciles por primera vez ("mi mamá me mima", "papá me mima", "papá te mima", de ese estilo), fue la última sesión con la niña con alta capacidad. Se consideró que ahora debía seguir otro camino centrado en controlar su carácter y moldear su educación y comportamiento, más que en aprender contenidos conceptuales.

#### 4.5. Últimos meses: abril, mayo y junio

Estos meses finales del curso se centraron en el campo matemático: se trabajaron números hasta el veinte, sumas y restas con lápices de colores. Se recomendó a los padres que con ellos y con el psicólogo (que terminó siguiendo estas indicaciones educativas) siguiese trabajando la escritura de las letras, así como su lectura. Se les organizó el trabajo por días, aconsejándoles que lo más importante era el hábito de trabajo, aunque realizasen pocos ejercicios cada día. De hecho, los padres comentaron que comenzaba a costarles menos esfuerzo que trabajase, aunque no conseguían realizar la hoja diaria con rapidez por su actitud tozuda. Sin embargo, el objetivo era el hábito más que la hoja en sí: la alumna *x* estaba creándose un hábito de estudio.

Otro rasgo más de la madurez que iba alcanzando fue el hecho de que cuando se negaba a trabajar porque estaba cansada, se le comentaba que si seguía así todo el mundo pensaría que no sabía tanto como los compañeros y la dejarían de lado. Este comentario la impulsaba a trabajar y terminaba sus tareas correctamente. Asociaba la consecución de sus tareas con un trato bueno de parte de los demás niños, lo cual es cierto, puesto que la sociedad sólo parece aceptar a aquellos que saben expresarse correctamente, que tienen unos conocimientos básicos que les permiten comportarse con normalidad dentro de los cánones de nuestra sociedad.

Se recomendó a los padres que le pidiesen a la maestra de Primaria que la *alumna* x pudiese estar en clase realizando sus fichas especiales, tal y como estaban sus compañeros. Estas peticiones de los padres y los logros que fue mostrando en el aula, llevaron a que la maestra se fijase en ella y le mandase trabajo para casa; se pretendía establecer lazos comunicativos con la maestra para que estuviese más pendiente de la evolución educativa de ésta. Así, llegó un momento en que la maestra concertó una reunión con los padres para comentarles lo orgullosa que estaba de la *alumna* x porque sabía leer ciertos monosílabos, escribir los números y reconocerlos.

Puesto que se consideró que llevaba mucho tiempo trabajando con puntos, se pasó a la escritura sin puntos. Por supuesto se negó, porque sólo quería trabajar siguiendo las líneas de puntos; incluso, cuando sólo se trazaban unos cuantos y se le comentaba que debía terminar ella el trazo del número o letra, primero realizaba con los puntos y luego los repasaba (sabía el número pero ella misma veía que tenía que hacer los puntos para repasarlos después). Aquí se le comentó lo que otros niños podían pensar sobre el hecho de que ellos no usaban puntos para escribir y ella sí. Reaccionó airadamente y comenzó a hacer filas de números del uno al diez sin utilizar los puntos ni hacérselos ella misma. Pasadas las semanas aprendió hasta el veinte y los contaba en voz alta. Fueron muchas las sesiones dedicadas a practicar la escritura y lectura de esos números del uno al diez, recurriendo a sopas de letras numéricas, a cartas con números, a puzles con los números escritos detrás para que los hiciese siguiendo el orden y no el dibujo.

En el mes de mayo, se comenzó con las sumas, para ello se cogían diez colores y se usaban en dicha actividad. Ella misma elegía los colores, con el aliciente de que debía decir cómo se llamaba cada color, así aprendía a distinguirlos y mejoraba su dicción y articulación. Una vez que elegía los colores, se disponían tres sumas por línea, hasta un total de diez (en ocasiones hasta veinte).

Lo más difícil fue enseñarle a leer algo que no estaba escrito: el signo más y el signo de igual, que en principio confundía. Se comenzó con sumas en filas ( $9 + 1 = 10$ ), siendo el primer paso su lectura, después debía coger los colores indicados en el primer término contando en voz alta, después leía la cantidad que debía añadir, contándola de nuevo en voz alta; luego, contaba todos los colores y escribía el resultado con lápiz. En principio le resultó difícil, pero llegó incluso a divertirse: se permitía bromea con los resultados, es decir, sumaba una cantidad y la decía mal, mientras sofocaba su risa con la mano para añadir "es broma, da...". Y, así, se llegó a las restas que le gustaron mucho más que las sumas; de hecho, en ocasiones, se le dejaba elegir la cantidad de operaciones que podía realizar y elegía más cantidad de restas.

Viendo las vacaciones próximas, se procedió a revisar material para que trabajase con sus padres; al final, se eligieron los *Cuadernos Rubio de Matemáticas* (números 1 y 2) que eran económicamente más asequibles. Aquí surgió un problema: las sumas y restas estaban puestas en bloques, por lo que se la debía preparar en dos únicas sesiones antes de las vacaciones para poder hacer frente a este "nuevo formato". Se recomendó a los padres la compra de estos dos cuadernos así como durante el curso se les había aconsejado la compra de los primeros *Cuadernos Rubio de escritura*, para que practicase con los padres.

## 5. CONCLUSIONES

Este modelo de intervención educativa se centró en un principio que articuló cada momento: "Qué puedo enseñarte", en lugar de "Qué puedes aprender". Podría justificarse ese principio citado con las palabras de Molina (1992, p. 261): "El niño se presenta ante el profesor con una estructura cargada positiva y negativamente, pero todavía abierta con la que va leyendo si el profesor es para él una amenaza o una esperanza"; de manera que, la empatía es una cualidad que educando y educador presentan, uno porque la posee y el otro porque debe aprender a desarrollarla y escucharla.

Lo más importante que se consiguió fue, ya no sólo que hablase, que se comunicase con los demás, sino que mirase de frente, a los ojos sin miedo, manteniendo conversaciones que rayaban "el cotilleo". Aunque, se puede decir que fue más importante la concienciación de los padres acerca de las grandes posibilidades intelectuales de su hija. Se les recomendaron material y actividades que podían ayudar a la *alumna* x a desarrollar su mente y su personalidad, su conciencia del mundo que la rodea. De modo que, el tipo de orientación que se llevó a cabo con los padres y la intervención educativa posterior dio importantes resultados: abandonó los gestos para usar las frases, comenzó a sumar, a restar, a escribir sin puntos, a relacionarse con los demás niños, a mostrarse más abierta y menos gruñona, incluso aprendió a ayudar a los demás en sus actividades.

A nivel social y familiar, se han conseguido importantes logros, así como a nivel educativo, pero todavía son muchos los que quedan por conseguir. Los padres querían evitar su escolarización en un centro de educación especial que consideraban la retrasaría definitivamente, debido a la escasez de medios de éstos a todos los niveles y a la mezcla de discapacidades que conviven en sus aulas indistintamente. Consideraban, igual que nosotros y que educadores como M<sup>a</sup> Cristina Cardona (Universidad de Alicante) (citada en Jiménez, 2005: 212), que este sistema no ha alcanzado "los objetivos para los que fue creado, convirtiéndose, muchas veces, en fuente de problemas y de discriminación contra el alumno al que intentaba ayudar". Sobran más comentarios al respecto.

La cuestión es que con los padres de la *alumna* x conseguimos que pasasen de pensar que no podría aprender más que las mayúsculas y los números, a que considerasen que podía llegar a hacer aquello que desease mediante esfuerzo y trabajo constante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castillejo, J. L. (1983). *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Dueñas, M<sup>a</sup> L. (2001). *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Escudero, J. M., y Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González-Pérez, J. (2002). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Ibáñez, P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.

- Jiménez, C. (coord.) (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (coords.). (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Molina, S. (coord.) (1992). *La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez, S. (coord.). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Sepúlveda, F., y Rajadell, N. (coords.). (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (coord.). (2003). *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.