

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES CON ORÍGENES EN FACTORES SOCIOCULTURALES.

Caracterización, factores deprivativos, intervención educativa y roles profesionales

**José J. Carrión Martínez
Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería**

CARACTERIZACIÓN

Existen situaciones sociales en las que se da de forma acumulativa una serie de circunstancias potencialmente perjudiciales que llegan a obstaculizar el desarrollo físico, psíquico, social, emocional y/o educativo de personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural, material y/o económica. Aunque las situaciones privativas, tales como la pobreza o la marginación, no conllevan necesariamente procesos inadaptativos, se producen con mayor frecuencia e intensidad en ambientes que sufren estas circunstancias.

Parece existir acuerdo en que las diversas modalidades de privación tienen como causa explicativa algunas circunstancias ambientales entre las que destacan: cantidad, calidad y variedad de estímulos sensoriales que rodean al individuo; la calidad de la respuesta ante las exigencias o demandas del sujeto; la calidad del intercambio emocional entre el individuo y sus referentes significativos; las condiciones de nutrición y alimentación; las características sociolingüísticas de la familia a la que pertenece el individuo. A partir de estos rasgos característicos se podrían distinguir tres tipos de privaciones:

- a) *carencia de tipo afectivo* (deprivación maternal) que viene a constituir la base de la interacción posterior del individuo con su ambiente (Ajuriaguerra, 1976; Spitz, 1946; Gesell, 1940);
- b) *carencia sensorial*, consiste en un déficit de estimulación sensorial o una monotonía de estímulos que conduce a una limitación de las posibilidades de manejo, interacción y dominio del medio ambiente;
- c) *carencia sociocultural* consiste en el hecho de que los individuos pertenecientes a las clases más deprimidas tienen menos probabilidades de desarrollo personal (Mora, 1976).

Como consecuencia de situaciones privativas de carácter cultural, educativo o de recursos, se generan una serie de dificultades graves en la adquisición de los aprendizajes básicos, que no son atribuibles a discapacidad psíquica, motórica, sensorial..., y

que imposibilitan o dificultan en gran medida el desarrollo del proceso educativo en condiciones de igualdad, por ello precisan de unas estrategias, métodos y recursos educativos adaptados o diferentes, es decir, una atención especializada, apropiada a cada situación problemática concreta, tratándose, en estos casos, de alumnos de *necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto sociocultural*.

Este planteamiento ha dejado de ser algo exclusivamente perteneciente al campo de la reflexión teórica, sino que su incidencia en la sociología de los centros escolares es cada vez más relevante, lo que a su vez ha hecho que se hagan eco de la cuestión los desarrollos normativos. Ejemplo de ellos es el Decreto de Ordenación de la Educación Especial del MEC (BOE, 2.6.1995) que considera que *“las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta»*. Un poco después la LOPEGCE (1995) en su disposición adicional segunda recoge una conceptualización de necesidades educativas especiales similar, en donde ya tiene cabida la desventaja social y cultural, y más recientemente (1999) lo mismo hace la Ley de Solidaridad en la Educación de Andalucía.

FACTORES Y/O SITUACIONES DEPRIVATIVAS

Las situaciones deprivativas culturales, sociales y económicas son focos generadores de actitudes y conductas, que ponen trabas al desarrollo evolutivo de las personas que las sufren. Inciden las carencias de afecto familiar, la escasez de estímulos y recursos materiales, educativos y comunitarios, la ausencia de modelos normativos adecuados, la inmersión en entornos familiares de carácter marginal y con una economía sumergida cuando no delictiva, la dependencia económica de las posibilidades de las familias afectadas por trastornos mentales graves u otras patologías que les impiden y/o dificultan una adecuada inserción laboral, el consumo en las figuras parentales de sustancias adictivas o el padecimiento de alguno de ellos de patologías adquiridas con grave sintomatología o alto grado de contagio.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podrían señalarse tres ámbitos potencialmente portadores y transmisores de las situaciones deprivativas:

- La **familia**, como marco prioritario de desarrollo.
- El **entorno** social dentro del que se puede diferenciar entorno próximo (compañeros, vecinos cercanos, amigos) y entorno amplio o comunitario, categorizado básicamente en dos macrosituaciones: aislamiento rural y marginalidad urbana, consideradas de especial relevancia por la amplitud y gravedad de las problemáticas que generan, y van a ser utilizadas por nuestra parte como eje principal de referencia a la hora de categorizar las diferentes situaciones que pueden provocar el estado de deprivación en la

persona.

La **escuela**, como portadora de una cultura reglada que en muchos casos oferta posturas penalizadoras burocratizantes, patologizadoras o protectionistas, que con frecuencia aumentan las diferencias.

Seguidamente se realiza una propuesta descriptiva elaborada con un criterio evolutivo en la que se trata de recoger, de forma detallada, las diferentes circunstancias deprivativas a partir de las dos grandes macrosituaciones señaladas:

<p>SITUACIONES DE RIESGO RELEVANTES</p> <p>Aislamiento Rural.</p> <p><i>Problemáticas familiares, escolares y del entorno</i></p>
<p>Edad: 0-3 años</p>
<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negligencia y abandono - Escasez de estimulación - Escasas posibilidades económicas - Alta incidencia de paro laboral - Malas condiciones de la vivienda familiar - Bajo nivel cultural de los padres - Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos <p>Escuela: Falta de apoyo escolar</p> <p>Entorno:</p> <p><i>Próximo:</i> Escaso contacto con otras personas que no forman parte del círculo familiar</p> <p><i>Comunitario:</i> Carencia o gran deficiencia de servicios</p>
<p>Edad: 3-6 años</p>
<p>Familia: Análogas a las anteriores</p> <p>Escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobreza de lenguaje oral - Bajo nivel de prerrequisitos del aprendizaje escolar (especialmente de tipo cognitivo) - Alto grado de absentismo - Dificultades de acceso al centro/aula por diseminación geográfica - Escasa dotación de las ofertas educativas (personales y materiales) <p>Entorno:</p> <p><i>Próximo:</i> Escaso contacto con otras personas que no forman parte del círculo familiar</p> <p><i>Comunitario:</i> Carencia o gran deficiencia de servicios</p>
<p>Edad: 6-11 años</p>
<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se añaden a las dificultades mencionadas la explotación laboral <p>Escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se añaden a las dificultades mencionadas, serias dificultades lectoescritoras que dificulta el acceso al resto de los contenidos escolares

Entorno:

Próximo:

- Restricción de las posibilidades y expectativas de formación laboral a la realización de tareas agrícolas y/o ganaderas
- Escasez y ausencia de modelos familiares que puedan actuar positivamente en la pretensión del seguimiento de estudios de grado medio y/o superior

Comunitario:

- Grandes dificultades de acceso a formación académica o profesional de tipo medio y/o superior

Edad: 11-16 años

Familia:

- Las situaciones de explotación laboral se generalizan y agravan

Escuela:

- Acentuación de los problemas escolares del alumno
- Alto grado de absentismo y abandono por «obligaciones laborales»

Entorno: . Análogas al grupo de edad 6-11 años

Edad: 16 en adelante

Familia:

- Dedicación laboral completa (agrícola, ganadera y construcción)
- Incidencia del paro
- Formación de familias con componentes parentales muy jóvenes
- Grandes dificultades económicas. La joven familia tiene que compartir vivienda con los padres y hermanos

Escuela:

- Abandono generalizado de la formación escolar
- Fin de edad de escolaridad obligatoria
- Salida del Sistema Educativo sin titulación básica (graduado)

Entorno:

- Pocas posibilidades de generación de empleo estable

Adaptado de Sánchez Palomino y Villegas González (1999:161)

SITUACIONES DE RIESGO RELEVANTES

Marginalidad Urbana.

Problemáticas familiares, escolares y del entorno

Edad: 0-3 años

Familia:

- Negligencia y abandono
- Escasez de estimulación
- Escasas posibilidades económicas
- Alta incidencia de paro laboral y general dedicación de lo padres a actividades eventuales mal remuneradas
- Malas condiciones de la vivienda familiar
- Bajo nivel cultural de los padres
- Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos

<p>- Frecuentes situaciones de conflictividad conyugal</p> <p>Escuela: Escaso apoyo escolar de la institución pública</p> <p>Entorno:</p> <p><i>Próximo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Asunción del rol de marginalidad como seña de identidad de colectivo al que se pertenece - Abundancia de imágenes identificadoras no deseables (delincuencia, victimización, prostitución, pandillas con dedicación a actividades marginales.....) <p><i>Comunitario:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reafirmación del rol de automarginalidad a través del rechazo manifiesto o encubierto. (se trata de un entorno que está predispuesto al rechazo del alumno con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural)
<p>Edad: 3-6 años</p>
<p>Familia: Se añaden a las anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrupción - Mendicidad <p>Escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobreza de lenguaje - Bajo nivel de prerrequisitos del aprendizaje escolar (especialmente de tipo cognitivo). - Alto grado de absentismo - Ausencia o escasa motivación por las ofertas escolares - Escasa colaboración familiar <p>Entorno: Análogas a las anteriores</p>
<p>Edad: 6-11</p>
<p>Familia: Análogas a las anteriores</p> <p>Escuela: Se añaden a las anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serias dificultades lectoescritoras que dificulta el acceso al resto de los contenidos escolares - Deficiencias o escasez de hábitos adecuados de socialización y/o autocuidado de higiene e imagen personal <p>Entorno:</p> <p><i>Próximo:</i> Análogas a las anteriores</p> <p><i>Comunitario:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideración del alumno/a con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural como un potencial de riesgo social - Apoyo a medidas penalizadoras y preventivas de la peligrosidad social
<p>Edad: 11-16 años</p>
<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delincuencia - Explotación laboral - Corrupción: p.e. consumo/venta de estupefacientes

Escuela:

- Acentuación de los problemas escolares del alumno
- Muy bajo autoconcepto académico y muy baja motivación por los aprendizajes escolares y por la institución escolar en sí
- Disminución de la escasa colaboración familiar
- Alto grado de absentismo y abandono para la realización de actividades marginales (vagabundo en solitario o en pandillas, pequeños hurtos, venta de productos de contrabando u otros ilegales....).

Entorno:

- Análogas al grupo de edad 6-11 años.

Edad: 16 años en adelante

Familia:

- Dedicación laboral del joven de baja o nula cualificación, con remuneración escasa y discontinua
- Alta incidencia del paro laboral
- Formación de familias en las que ambos cónyuges son muy jóvenes
- Grandes dificultades económicas
- Necesidad de compartir vivienda con padres y demás familiares
- Alto grado de conflictividad

Escuela:

- Abandono generalizado de la formación escolar
- Fin de edad de escolaridad obligatoria
- Salida del Sistema Educativo sin titulación básica (graduado)

Entorno:

Próximo: Análogas a la edad 6-11 años

Comunitario:

- Alto grado de incidencia de actividades delictivas y otras análogas en zonas marginales
- Inseguridad ciudadana
- Reafirmación del rechazo generalizado
- Apoyo a medidas penalizadoras

Adaptado de Sánchez Palomino y Villegas González (1999:161)

UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ORIGEN SOCIOCULTURAL: LOS PROGRAMAS

Un principio rector esencial de la acción educativa ante la problemática que genera la desventaja sociocultural en la escuela debe ser el de abordar una respuesta educativa sistémica, que abarque un rango de intervención que vaya desde el más concreto aspecto escolar, hasta la problemática más social y comunitaria; igualmente debe abarcar un elenco de acciones que se muevan desde lo claramente reparador hasta lo preventivo y de promoción de acciones escolares y sociales ante determinadas problemáticas que por su gravedad e incidencia conllevan situaciones de inadaptación especialmente conflictivas (delincuencia, malos tratos, segregación étnica, aislamiento rural). Este planteamiento base de la respuesta educativa nos introduce de lleno en un

instrumento o herramienta de intervención que responde a las exigencias señaladas como son los programas en sus más diversas variedades (educativos, sociales, generales, específicos...).

No es tarea fácil tomar una referencia conceptual de programa unívoca y/o con aceptación universal. Bajo tal denominación se genera en numerosas ocasiones un cierto nivel de confusión, y ello, entre otros aspectos, debido a la gran variedad de “productos” que se presentan con la etiqueta de programas –desde una respuesta individualizada a las dificultades de aprendizaje personales de un sujeto, caso de los denominadas PDI, hasta macroacciones interinstitucionales como el Programa Europeo para la Educación Sócrates-. No obstante, no está en nuestra intención, restringir o excluir a alguna de las realizaciones tipo programa que se nos presentan dentro del campo de la acción educativa, sino por el contrario, ofrecer una acepción que busque lo común a todas ellas.

Son bastantes los autores que señalan algunos elementos comunes a todo programa. Así Wirtz y Magarh (1979), Morrill (1980), Barr y Keating (1979), entre otros, ven en éstos una idea común de respuesta planificada ante la existencia de alguna problemática. Desde nuestro punto de vista vamos a considerar la conceptualización de programa desde una doble noción, una de tipo comprensivo, y otra, recurriendo a una definición operacional de la estructura de un programa. Desde una perspectiva comprensiva consideraremos como programa a un conjunto sistematizado y planificado de acciones diversas tendentes a la consecución de unas metas que tiene como origen la búsqueda de solución a una problemática. Será precisamente la índole y tipología de la problemática a la que se busca solución la que genere y explique la gran variedad de programas que nos venimos encontrando. El problema y su contexto -específico, general, circunscrito, extenso, educativo, social...- van a demandar respuestas planificadas de diverso alcance y tipología, o lo que es lo mismo, diversos tipos de programas. Por otro lado, nos parece funcional complementar la anterior noción comprensiva de programa con otra más funcional y operativa en la que queden identificadas estructuralmente sus partes y fases. Con ese fin señalamos que todo programa se definirá desde un punto de vista dinámico como un proceso que consta de unos momentos básicos (Álvarez, 1995) como son: identificación del problema, diseño, aplicación/implementación y evaluación.

Sin ánimo de exhaustividad, sino como referencia orientativa se van a señalar algunos programas concretos que pretenden dar respuesta a la necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto sociocultural, y cuya aplicación se sitúa, preferentemente, en el marco de los centros educativos ordinarios. En la planificación y desarrollo se pueden utilizar, debidamente contextualizados, estos programas, o bien pueden ser referentes para la elaboración de otras propuestas. A estos efectos contemplaremos como criterio generador de una cierta taxonomización, no sin tener claro las dificultades inherentes a tal intento, los dos grandes ejes de la intervención educativa: el organizativo-institucional y el didáctico-curricular; además, en el primero de los ejes citados, señalaremos de una parte los programas netamente insertados en la acción del centro en sentido estricto -intra-institucionales- y de otra parte aquéllos en los que el centro tiene una

coparticipación junto a otras acciones no estrictamente ubicadas en el contexto del centro escolar -periinstitucionales.

a) Programas que afectan a la dimensión organizativo-institucional del centro

*** Intrainstitucionales**

- Programa de asesoramiento y colaboración en la elaboración de proyectos de centro de carácter compensador
- Programa de apoyo a la educación intercultural
-

***Periinstitucionales**

- Programa de absentismo escolar
- Programa de gratuidad de materiales curriculares
- Programa de educación infantil en el medio rural: preescolar en casa
- Programa de atención al alumnado hospitalizado: a. Hospitalarias
- Programa de aulas puente
-

b) Programas que afectan a la dimensión didáctico-curricular del centro

De forma orientativa se presentan a continuación algunos programas específicos que pueden ser utilizados complementariamente al currículo ordinario, o integrados en éste, como “programas de refuerzo” con fines normalizadores en situaciones carenciales relacionadas con el contexto sociocultural. La extensa relación que sigue solo pretende un valor referencial, a sabiendas de que otros que no hayamos podido incluir tendrán similar valor o potencialidad que los aquí recogidos. También indicar que el enfoque de programas esta generando tal profusión de instrumento de esta índole que no es posible ofrecer una taxonomía diferente de la que representa el propio conjunto de contenidos curriculares y/o facetas del desarrollo individual en los que se viene centrando esta tipología de programas.

PROGRAMAS	AUTORES
Alumnos superdotados y con habilidades educativas especiales	Miñambres Abad, A y Jove i Monclús, G. (1999)
Aprender a pensar I. Planifica y decide	Sánchez, M.A. (1992)
Asesoramiento e intervención vocacional	Rivas, F. (1993)
Cómo multiplicar la inteligencia en su bebé	Doman, G. (1984)
Comprender para aprender	Vidal-Abarca, E.; Gilabert, R. (1991)
Creatividad y su desarrollo	Perkins, D.N. (1993)
Déficit de atención e hiperactividad	Miranda Casas, A.; Presentación Herrero, M.J. y Salvador Bauzá, M. (1999)
Desarrollo de habilidades sociales en niños 3-6 años	Alvarez Pillado, A.; Alvarez-de Montesión, M.A.; Cañas Montalvo, A.; Jiménez Ramírez, S. Y Petit Pérez, M.J. (1990)
Dificultades en la expresión escrita	Salvador Mata, F. (1997)
Enriquecimiento instrumental	Feuerstein, R. (1980)
Estrategias de trabajo intelectual	Sánchez Palomino, A. (1995)
Estructuras básicas de la comunicación oral. Método sistemático y secuencializado para la adquisición del lenguaje	Pita, E. Y Arribas, J. (1986)
Filosofía para niños	Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F.S. (1984)
Guía para la formación de padres	Pablo del Río, Edt. (1980)
Habilidades sociales 1 y 2.	Álvarez Hernández, J. (1997)
Ideal	Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1984)
Inteligencia aplicada	Sternberg, R.J. (1986)
Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado	McCombs, B.L. (1993)
Juegos de lenguaje	Pardal, C. (1991)
La enseñanza de las matemáticas como solución de problemas	Prieto, M.D. (1993)
La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación	Sternberg, R.J. (1993)
Leer para comprender y aprender	Martín, E. (1993)

PROGRAMAS	AUTORES
Procrea 1 y 2	Carrión Martínez, J.J: y Carretero Parra, M. (1999)
Mejora de las habilidades de resolución de problemas matemáticos	Erik de Corte (1993)
Para pensar mejor	Guzmán, M (1991)
Programa de desarrollo de las funciones psicológicas en educación infantil.	Álvarez Hernández, J. (1996)
Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)	Monjas Casares, M.I. (1997)
Programa de habilidades sociales (PHS)	Verdugo, M.A. (1997)
Programas de intervención temprana en educación compensatoria	Grau Rubio, C.; Ramos Cascón, C. y Zabala Erdozain, J. (1985)
Progresint	Yuste, C.; Quirós, J.M.; Díez, D.; Galve, J.M.; Guarga, L. y Millán, L. (1994)
Proyecto de inteligencia	Harvard (1983)
Solución de conflictos en el aula 1y 2.	Álvarez Hernández, J. (1998)
Un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia	Feuerstein, R. (1993)

EL PROFESOR ESPECIALISTA Y LOS NUEVOS ROLES PROFESIONALES

Ante una nueva situación conceptual, con claro reflejo en la realidad educativa, con nuevas propuestas de trabajo que implican acciones tanto en la dimensión organizativa de la vida escolar, como en el diseño y desarrollo del currículo, resulta inevitable someter a cuestión los roles del entramado de apoyo a la respuesta educativa a las necesidades especiales.

La definición de un renovado papel capaz de hacer de la actividad del enseñante un profesional competente ante las nuevas problemáticas, así como capaz de conducirse y manejar entre las estrategias educativas demandadas por el nuevo contexto se hace inminente, dado que lo que resulta de todo punto de vista ostensible es la inadecuación de las estrategias terapéuticas, reparadoras e individualistas desde las que se ha venido respondiendo en la educación especial a las necesidades del alumnado cuando estas tenían su origen en aspectos relacionados con la discapacidad. Se precisa un nuevo perfil profesional, y por tanto un nuevo planteamiento formativo que deber afectar tanto a los procesos de formación inicial como a la formación continua o permanente. Es

preciso pasar de la idea de un terapeuta a la de un asesor intrainstitucional competente en cuestiones organizativas, en diseño y aplicación de programas, capaz de promover acciones socioeducativas....

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. de (1976) *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Totay-Masson.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- BARR, M.J. y KEATING, L.A. (Eds.) (1979) *New Directions for Students Services: Es tablishing Effective Programs*, 7. San Francisco : Jossey-Bass.
- COMES MOLLA, G. (1999) “Intervención educativa en el ámbito de las dificultades lectoras”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 47-68.
- GESELL, A.L. (1940) *The first five yearsof life: a guide to the study of the preschool child*.
- MIÑAMBRES ABAD, A. y JOVE I MONCLÚS, G. (1999) “Los alumnos superdotados y con habilidades educativas especiales”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 211-229.
- MORA, J. (1976) *El retardo mental asociado con privación psiconutricional en niños marginados*. Posibilidades de prevención. Primeras Jornadas Internacionales a nivel Latinoamericano sobre Retardo Mental. Colombia.
- MORRIL, W.H. y HURTS, J.C. (1980). *Dimensions of Interventionfor Student Development*. New York: Wiley
- PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (1999) “Dificultades físicas”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 95-107.
- PRESENTACIÓN HERRERO, M.J. y SALVADOR BAUZÁ, M. (1999) “Trastornos por déficit de atención e hiperactividad”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 185-206.
- SALVADOR MATA, F. (1999) “Dificultades en la expresión escrita”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos*

- específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 69-94.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000) *Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1997) Coords.) *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) “Dificultades GENERALES EN EL APRENDIZAJE”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 17-46.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y VILEGAS LIROLA, F. (1999) “Dificultades por privación sociocultural”. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coords.) *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide. Pp. 161-181.
- SPITZ, R.A. (1946) “Hospitalism. A follow report”. En *PAS of the child*, núm. 2.
- WIRTZ, P. y MAGARTH, D.S. (1979). “Creating Quality Programs”. En M.J. Barr y L.A. Keating (Eds.) *New Directions for Students Services: Establishing Effective Programs*, 7. San Francisco : Jossey-Bass.