

Alumnado con trastornos da aprendizaxe

**Alumnado con trastornos
da aprendizaxe**

EDITA

Xunta de Galicia
Consellería de Educación
e Ordenación Universitaria

ILUSTRACIONES

David Leronés Matarranz e Javier Álvarez Franco
Escola de Artes Pablo Picasso

IMPRIME

Tórculo Artes Gráficas, S.A.

D.L.

C 4279-2008

PRESENTACIÓN

*Seis honrados serventes aprendéronme canto sei;
os seus nomes son como, cando, onde, que, quen e por que.
Rudyard Kipling*

Xa na Grecia clásica, Aristóteles reflexionaba sobre a necesidade de saber como está feito un nó para ser quen de desfacelo. Non é unha novidade, polo tanto, a motivación que fai que ano tras ano, desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, tratemos de achegar a todas as persoas que integran a comunidade educativa, as características do alumnado das nosas aulas.

Nesta entrega da colección *Orientacións e respostas educativas*, dedicada ao alumnado con trastornos de aprendizaxe, pretendemos centrar a atención das familias e do profesorado –especialista ou non– nas necesidades educativas desas nenas e deses nenos que afrontan as aprendizaxes escolares coa carga engadida de ter que superar as súas dificultades coa lectura, o cálculo, a expresión escrita, a comprensión... Dificultades que realmente non teñen ningunha correlación coa súa idade, escolarización ou nivel de intelixencia.

Non podemos asumir que nesta poboación estudiantil se dean taxas de abandono de ata un corenta por cento, como tampouco que estes trastornos poden aparecer asociados á desmoralización, á baixa

autoestima e ao déficit en habilidades sociais. Mais a cita de Kipling coa que se iniciaba esta presentación pode darnos a resposta: os seus serventes terán que ser os nosos para que, co esforzo conxunto de todos –familia, escola e sociedade en xeral-, sexamos quen de dar a resposta educativa máis axeitada, que nos permita facer reais os principios de equidade e de calidade que propugna a Lei de Educación.

- Como: a través dos pertinentes axustes curriculares; do apoio e o reforzo; da comprensión, o respecto e a empatía.
- Cando: en todo momento, en canto se perciba algunha necesidade e sempre que sexa necesario.
- Onde: na casa, na rúa, nos centros educativos...
- Que: alimentar o talento que cadaquén posúa, porque hai que partir da base de que todo ser humano, por natureza, desexa saber.
- Por que: a educación é un dereito de todo ser humano e ademais a sociedade actual non pode nin debe prescindir de ningunha das persoas que a integran.

Laura Sánchez Piñón
CONSELLEIRA DE EDUCACIÓN E
ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

ÍNDICE

TRASTORNOS DA APRENDIZAXE

Que se entende por trastornos da aprendizaxe? 7

IDENTIFICACIÓN E VALORACIÓN

Quen a fai e quen a leva a cabo? 15

RESPOSTA EDUCATIVA

Que podemos facer nos centros educativos? 23

BUSCANDO AXUDA

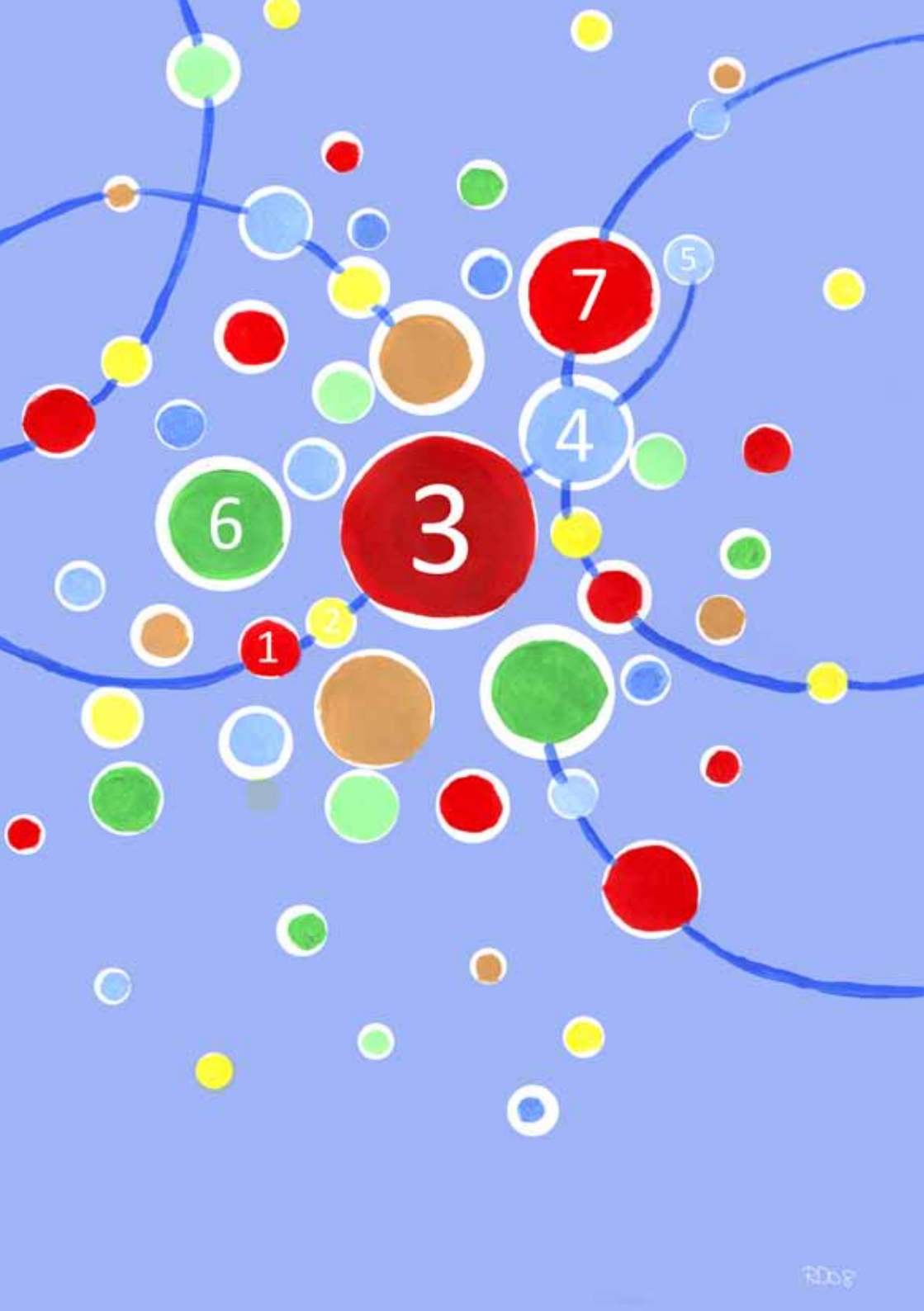
Por onde empezo? 35

PAPEL DAS FAMILIAS

Que podemos facer os pais e as nais? 37

PARA SABER MÁIS

41



TRASTORNOS DA APRENDIZAXE

Que se entende por trastornos da aprendizaxe?

Conceptualmente, desde un punto de vista amplo, os trastornos da aprendizaxe (en diante TA) defínense en base a un rendemento escolar por debaixo do esperado nas capacidades para a lectura, o cálculo e/ou a expresión escrita -tendo en conta a idade cronolóxica do alumnado, a súa escolarización e o seu nivel intelectual- que interfere negativamente no desenvolvemento do proceso curricular e/ou nas actividades cotiás que requiren a adquisición das anteditas destrezas.

En síntese, os TA indicados abranguen un conxunto de características xerais que os definen de forma precisa:

O trastorno da lectura inclúe aquelas dificultades de acceso ás competencias lectoras que se dan en tres aspectos básicos:

- na exactitude lectora, tanto dificultades relativas ao código lingüístico (como son as confusións, omisións, adicións, inversións, alteracións do proceso lector) como as que fan referencia á mecánica lectora (soletreo, detencións, atascos, saltos de liñas);
- na velocidade lectora;
- na comprensión lectora, tanto na microestrutura, é dicir, aquilo que se fai explícito no texto, como na macroestrutura, en referencia á capacidade de interpretación global do texto e á realización de inferencias.

O trastorno do cálculo defínese como a dificultade de acceso ás competencias matemáticas en relación aos seguintes grupos conceptuais:

- os procesos básicos, relativos á comprensión da conservación, reversibilidade, realización de clasificacións, seriacións e outras operacións lóxicas matemáticas;
- o sistema numérico, en referencia ás dificultades nos principios de estabilidade dos números, á cardinalidade, á abstracción, á irrelevancia da orde e ás dificultades no sistema de numeración;
- a realización de cálculos numéricos, tales como a comprensión das operacións, a mecánica das operacións aritméticas e as vinculadas aos erros conceptuais;
- a lectura simbólica numérica;
- a resolución de problemas matemáticos, tanto no referido á comprensión de enunciados coma no referido ao establecemento de relacións e á capacidade de autorregulación.

O trastorno da escritura fai referencia ás dificultades no acceso ás competencias gráficas nos seguintes aspectos básicos:

- proceso grafomotriz ou *disgrafía*, en referencia aos sinistroxiros, aos déficits na presión-presión, dificultades na direccionalidade, regularidade e lexibilidade dos grafismos e ao emprego do espazo gráfico;
- ortografía ou *disortografía*, con dificultades tales como realizar substitucións, omisións, así como engadir e/ou inverter os grafemas, facer unións, separacións inadecuadas de sílabas, palabras ou frases e os erros na ortografía regrada;

- procesos de expresión e composición, dificultades relativas ao formato da escritura, expresividade e dominio das técnicas de expresión, das que destacan as capacidades da descrición, da narración e da exposición.

En efecto, tanto a clasificación internacional dos trastornos mentais DSM-IV-TR (APA, 2000) como a clasificación internacional das enfermidades CIE-10 (OMS, 1992) inclúe neste grupo o trastorno da lectura, o trastorno do cálculo, o trastorno da expresión escrita e os trastornos da aprendizaxe non especificados, incidindo na consideración diagnóstica dos TA como un feito diferencial específico doutras dificultades escolares, coas que normalmente estes aparecen relacionados, derivadas de factores socio-culturais e/ou pedagóxicos e/ou de déficits psicofísicos asociados, tales como o atraso mental, as alteracións visuais ou auditivas, os trastornos da comunicación ou os trastornos xeneralizados do desenvolvemento. Nestas situacións, o diagnóstico de TA só será posible cando a dificultade académica se sitúe significativamente por debaixo do esperado dada a discapacidade existente.

Así pois, segundo a clasificación citada do DSM-IV-TR, os criterios diferenciais para establecer o diagnóstico de cada un dos trastornos terán de cumprir os seguintes presupostos básicos:

Trastorno da lectura [F81.0]:

- O rendemento da lectura obtido mediante probas de precisión ou comprensión normalizadas e administradas individualmente sitúase substancialmente por debaixo do esperado dados a idade cronolóxica do suxeito, o seu coeficiente de intelixencia e a escolaridade propia da súa idade.
- A alteración do criterio anterior interfire significativamente no rendemento académico ou nas actividades da vida cotiá que esixen as habilidades para a lectura.

- Se hai un déficit sensorial, as dificultades para a lectura exceden das habitualmente asociadas a el.

Nota: se hai unha enfermidade médica ou un déficit sensorial, codifícase no eixe II.

A clasificación CIE-10 inclúe dentro do “trastorno específico da lectura” o atraso específico da lectura, a lectura en espello, a dislexia de desenvolvemento e a disortografía asociada aos trastornos da lectura.

Trastorno do cálculo [F81.2]:

- A capacidade para o cálculo, avaliada mediante probas normalizadas administradas individualmente, sitúase substancialmente por debaixo da esperada dados a idade cronolóxica do suxeito, o seu coeficiente de intelixencia e a escolaridade propios da súa idade.
- O trastorno do criterio anterior interfire significativamente no rendemento académico ou nas actividades da vida cotiá que requiren a capacidade para o cálculo.
- Se hai un déficit sensorial, as dificultades para o rendemento académico en cálculo exceden das habitualmente asociadas a el.

Nota: se hai unha enfermidade médica ou un déficit sensorial, codifícase no eixe III.

A clasificación CIE-10 inclúe dentro do “trastorno específico do cálculo” o trastorno da aprendizaxe da aritmética, a síndrome do desenvolvemento de Gerstmann, a acalculia e a discalculia de desenvolvemento.

Trastorno da expresión escrita [F81.8]:

- As habilidades para escribir, avaliadas mediante probas normalizadas administradas individualmente (ou as

avaliacións funcionais das habilidades para escribir), sitúanse substancialmente por debaixo das esperadas dados a idade cronolóxica do suxeito, o seu coeficiente de intelixencia e a escolaridade propios da súa idade.

- O trastorno do criterio anterior interfire significativamente no rendemento académico ou nas actividades da vida cotiá que requiren a realización de textos escritos.
- Se hai un déficit sensorial, as dificultades para o rendemento académico en cálculo exceden das habitualmente asociadas a el.

Nota: se hai unha enfermidade médica ou un déficit sensorial, codifícase no eixe III.

Trastorno da aprendizaxe non tipificado [F81.0]:

Inclúe os TA que non cumpren os criterios de calquera outro trastorno da aprendizaxe indicado, xa que as deficiencias observadas nas áreas de lectura, cálculo e expresión escrita interfiren significativamente no rendemento académico, pero os resultados das probas que as avalían non se sitúan substancialmente por debaixo do esperado.

A clasificación da CIE 10 inclúe dentro do “trastorno do desenvolvemento da aprendizaxe escolar sen especificación” as dificultades, alteracións e trastornos da aprendizaxe que fan referencia á dificultades no rendemento escolar xeneralizado, aínda que non se concreten en déficits de lectura, escritura e/ou cálculo de maneira precisa (estudantes lentos, falta de comprensión global, etc).

Así mesmo, a clasificación da CIE-10 incorpora o “trastorno específico da disortografía” [F81.1] e o “trastorno mixto do desenvolvemento da aprendizaxe escolar” [F81.3].

HIPÓTESES EXPLICATIVAS DOS TA

Desde un punto de vista xeral, os TA relaciónanse, pois, con dificultades nos procesos de adquisición e de construción do coñecemento que levan implícito un atraso académico, sen que sexan consecuencia nin vaian asociados a outros trastornos ou discapacidades, tales como o atraso mental, os déficits neurolóxicos, as discapacidades visuais ou auditivas, os trastornos da comunicación, os trastornos emocionais, os trastornos do desenvolvemento ou os déficits de atención.

Seguindo as teorías cognitivistas, o proceso de aprendizaxe segue a seguinte secuencia de procesamento (ver figura 1), no que toda información ou proceso de aprendizaxe procedente do exterior (ensinanza) é seleccionado polos suxeitos que aprenden e enviado á memoria de traballo para ser avaliado e, no seu caso, transferido á memoria permanente, onde se manterá ata que sexa necesaria a súa recuperación.



Figura 1. Fonte: Manuel Ojea.

Desde esta perspectiva, é necesario que se dean todos os pasos sinalados para que teña lugar unha aprendizaxe sen atrancos; é dicir, tense que seleccionar, en primeiro lugar, a información recollida pola memoria sensorial e posteriormente cómpre facilitar o paso desta información á memoria de traballo. Para que esta operación sexa posible, a información entrante debe ser considerada relevante e pertinente polo suxeito que a recibe; do contrario, simplemente se perderá. En segundo lugar, a información ten que organizarse nunha representación mental con significado coherente na memoria permanente ou memoria a longo prazo. Para que esta secuencia sexa posible, os estudantes terán que establecer relacións de causa-efecto da información, de subordinación conceptual entre as diferentes partes do material co que se confronta; do contrario, non serán capaces de recuperalo cando sexa necesario e, en consecuencia, non o darán transferido e aplicado a novas situacións.

Agora ben, a aprendizaxe non será completa se, xunto coa selección da información e a organización dos contidos, non se produce a integración dos novos coñecementos organizados cos adquiridos previamente e xa existentes na memoria a longo prazo. Precisamente, coa elaboración desta última representación, as alumnas e os alumnos poderán usar esta información dispoñible para inferir novos feitos e usar esa información agora integrada nos seus coñecementos previos para a resolución de problemas. Pois ben, para que este proceso secuencial se produza, é fundamental que os estudantes dispoñan dos coñecementos e os contidos previos necesarios que faciliten o establecemento de relacións entre a nova información presentada coa xa existente. Ademais, este proceso debe realizarse por medio de métodos activos de ensinanza, favorecedores das estratexias facilitadoras desas relacións encamiñadas a conseguir unha educación, non só centrada na reprodución dos coñecementos, senón que teña como finalidade básica os procesos de transferencia.

A carón deste paradigma cognitivo, xorden con importancia os modelos mediacionais da aprendizaxe, os cales complementan, que non exclúen, os anteriores, e incorporan as seguintes variables explicativas do proceso que implica aprender:

- as variables de tipo relacional e interaccional, tanto as relacións entre os estudantes como entre estes e os docentes, así como as relacións escola-familia;
- as variables relacionadas coa ensinanza, a organización escolar e a planificación educativa;
- as variables de carácter afectivo-emocional, especialmente aquelas referidas aos estilos cognitivos, aos modos atribucionais, aos motivos, ás metas académicas, ás expectativas, á autoestima e/ou o autoconcepto.

O conxunto de todos os compoñentes anteriores fai que a persoa sexa considerada como un todo ou *gestalt* que funciona, que se comporta e, en consecuencia, aprende. Este proceso vai depender entón da actividade cognitiva de quen aprende.



IDENTIFICACIÓN E VALORACIÓN

Quen a fai e quen a leva a cabo?

A resposta educativa axeitada aos TA vai consistir, pois, en detectar cales son as axudas que necesitan os estudantes para progresaren na súa aprendizaxe e empregar estas axudas en prol das necesidades inicialmente avaliadas. Tendo en conta os principios expostos, estas axudas vanse relacionar coas actividades e tarefas que as alumnas e os alumnos deben realizar nos distintos niveis de coñecemento, así como coa creación de estratexias que faciliten a adquisición das competencias, mentres que outras axudas terán que ver coa propia planificación educativa e a organización escolar.

Desde esta perspectiva, a avaliación inicial das necesidades abrangue os diferentes ámbitos de intervención:

- nivel institucional, tanto no marco do centro educativo como da propia aula (ver táboas 1 e 2),
- o nivel individual, referido ao desenvolvemento das estratexias de lectura, escritura e cálculo (ver táboas 3 e 4).

NIVEL INSTITUCIONAL

AVALIACIÓN INSTITUCIONAL A NIVEL DE CENTRO¹

Táboa 1

CENTRO		
<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS</i>
Planificación e organización educativa:	<ul style="list-style-type: none"> • Proxectos do centro. • Flexibilización do proxecto educativo. • Participación do profesorado. • Formación docente. • Participación das familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de documentos. • Observación.
Medidas de atención á diversidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamentos flexibles, organizacións do apoio. • Na ESO: ademais, desdobramentos de grupos, oferta de materias optativas, integración de materias en ámbitos, programas de diversificación curricular, programas de recuperación, programas de cualificación profesional inicial, outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de documentos. • Observación. • Pautas lexislativas¹.

1 LOE 2/2006, do 3 de maio (BOE do 4 de maio de 2006)/ Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo de educación primaria (DOG do 9 de xullo)/ Decreto 133/2007, do 5 de xullo, pola que se regulan as ensinanzas da ESO (DOG do 13 de xullo de 2007)/ Orde do 6 de setembro de 2007, polo que se desenvolve a implantación da ESO (DOG do 12 de setembro)/ Orde do 30 de xullo de 2007, pola que se regulan os programas de diversificación curricular (DOG do 21 de agosto de 2007)/ Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo (DOG do 7 de novembro de 1995)/ Circular 9/1999, do 1 de setembro, polo que se ditan instrucións para a atención á diversidade na ESO/Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen os criterios de escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais (DOG de 30 de xaneiro de 2003).

AVALIACIÓN INSTITUCIONAL A NIVEL DE AULA

Táboa 2

AULA		
<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS</i>
Avaliación inicial:	<ul style="list-style-type: none"> • Coñecementos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios <i>ad hoc</i>.
Programación de aula:	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización, planificación escolar, materiais escolares, espazos, recursos, uso de guías de observación, rexistros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveis de competencias. • Observacións. • Entrevistas.
Metodoloxía:	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de procesos implicados: activos, construtivistas, funcionais e significativos. • Emprego das tecnoloxías da información e da comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario do docente.
Procesos relacionais:	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación, interacción entre estudantes, aprendizaxe cooperativa. 	
Avaliación de proceso e avaliación final:	<ul style="list-style-type: none"> • Rexistros planificados. • A autoavaliación. 	
Medidas de apoio específicas:	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzo educativo, dentro ou, ocasionalmente, fóra da aula ordinaria. • Adaptación Curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas lexislativas.

NIVEL INDIVIDUAL

AVALIACIÓN INDIVIDUAL DE ASPECTOS COMÚNS

Táboa 3

ASPECTOS COMÚNS AOS TA I		
<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS²</i>
Competencia curricular:	<ul style="list-style-type: none"> • Coñecementos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Batería psicopedagóxica EVALÚA.
Operativización dos erros específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Inexactitudes, déficits 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas das alumnas/os.
Estilo cognitivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia-independencia de campo. • Reflexibilidade-impulsividade. • Individual- grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test EAT de Estilos Atributivos.
Proceso perceptivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Parcial- global. Nivel de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test de desenvolvemento perceptivo FORSTIG. • Percepción e Atención TOULOUSE PIERON.
Memoria verbal de acceso á memoria de traballo:	<ul style="list-style-type: none"> • Transposición da información. Selección da información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subtests de Díxitos da escala WISC. • WCST Clasificación de Tarxetas de Wisconsin.

² As seguintes probas e escalas serán seleccionadas de acordo cos criterios do orientador/a e poden atoparse nas distribuidoras oficiais de materiais psicotécnicos (ITES-TEA).

Táboa 4

Memoria semántica:	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel semántico e procedemental. Recuperación da información. 	<ul style="list-style-type: none"> • MY Test de Memoria.
--------------------	---	---

ASPECTOS COMÚNS AOS TA II

<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS</i>
Estratexias de aprendizaxe:	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de estudo. Organización temporal autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test Cognitive Assessment System (D.N: CAS). • CEA <i>Cuestionario de Estratexias de Aprendizaxe</i>.
Aspectos emocionais e de motivación:	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade actitudinal. • Motivación intrínseca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Autodescripción Académica (autonconcepto académico) ASDQ. • Escala de Autoeficacia Percibida de Bandura CPSE. • Escala de Atribucións Causais Multidimensionais. • Avaliación das Emocións Sociais de Weiner. • Escala de Motivación Situacional SIMS. • Inventario de Motivación Intrínseca IMI.
• Nivel intelectual:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvemento cognitivo. • Nivel de potenciais de aprendizaxe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test IGF/M de Yuste e Arranz. • Test RAVEN. • Test CAS (Das e Nagliari, 1997).

AVALIACIÓN INDIVIDUAL DO TA DA LECTURA

Táboa 4.1

LECTURA		
<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS</i>
Competencias:	• Nivel curricular actual.	• Probas <i>ad hoc</i> .
Operativización dos erros, déficits:	• Correccións, exactitude, velocidade lectora.	• Tarefas das alumnas e alumnos. • Test TALE. • Test PROLEC.
Vocabulario:	• Competencia receptivo- expresiva.	• Test Peabody Picture Vocabulary Test Revised.
Conciencia fonolóxica:	• Rimas, segmentación silábica, clasificación de palabras.	• Tarefas escolares. • Proba de Conciencia Fonolóxica (PCF).
Comprensión lectora:	• Competencia semántica.	• Observación. • Análise de tarefas. • Proba CLOZE.

AVALIACIÓN INDIVIDUAL DO TA DA ESCRITURA

Táboa 4.2

ESCRITURA		
<i>DIMENSIÓNS</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS</i>
Competencia específica:	• Nivel curricular.	• Probas <i>ad hoc</i> .
Operativización dos erros, déficits:	• Xiros incorrectos, unións, separacións incorrectas, posicións inaxeitadas.	• Tarefas das alumnas e alumnos.
Conciencia fonolóxica:	• Unións, omisión, substitucións, fragmentacións de palabras, rimas, segmentacións silábicas, clasificación de palabras polo son.	• Tarefas dos escolares. • Proba de Conciencia Fonolóxica (PCF).

AVALIACIÓN INDIVIDUAL DO TA DO CÁLCULO

Táboa 4.3

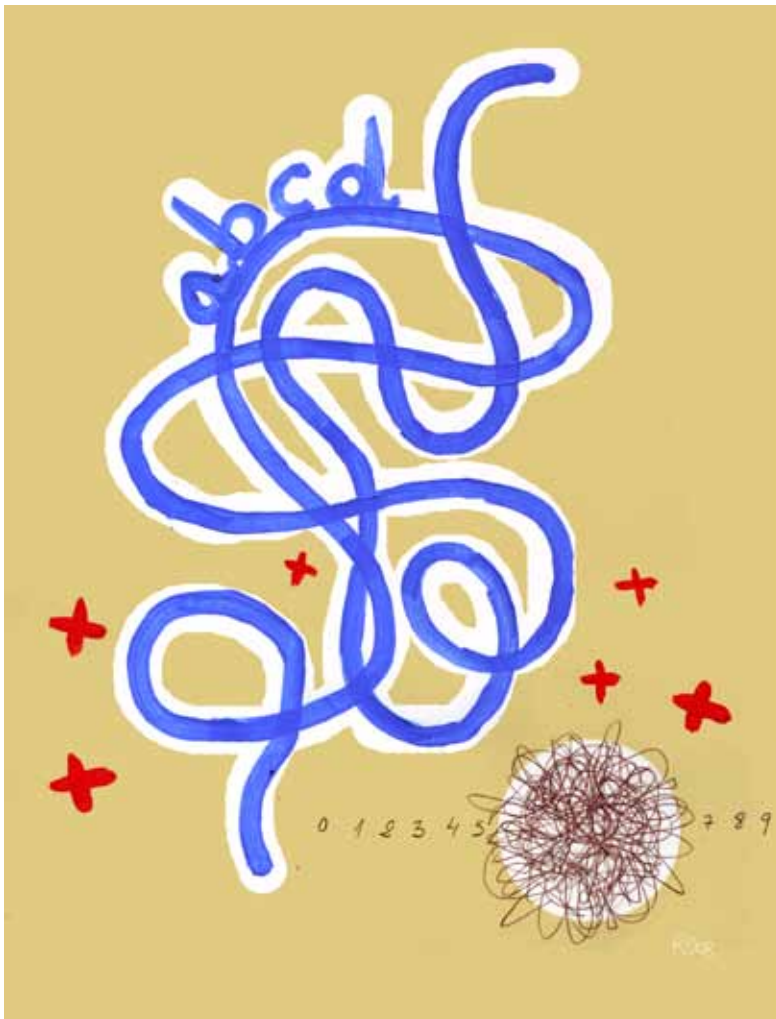
CÁLCULO		
<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CRITERIOS</i>	<i>TÉCNICAS</i>
Competencia específica:	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Probas <i>ad hoc</i>.
Operativización dos erros, déficits:	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits operativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas das alumnas e alumnos.
Dominio dos conceptos:	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto numérico, comprensión numérica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Batería JHUD Discalculia.
Resolución de problemas:	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de análise, adopción de alternativas e tomas de decisión. • Indución, dedución. 	

Síntese:

A avaliación deberá achegar información sobre:

- O nivel dos coñecementos previos.
- Detección e precisión operativa dos erros específicos e/ou as dificultades observables.
- As habilidades na realización de inferencias e a utilización da memoria de traballo para relacionar os contidos novos cos anteriormente adquiridos.
- As estratexias cognitivas, especialmente a elaboración de ideas principais e secundarias, a realización de resumos, formulación de hipóteses, contestación a preguntas, resolución de problemas e tomas de decisión.
- As estratexias relacionadas coa autorregulación e a supervisión da aprendizaxe e as demais estratexias metacognitivas.

O estudo de diagnóstico consiste entón no proceso de construción dun crebacabezas no que, unha vez detectado con precisión o nivel dos coñecementos previamente adquiridos na/s área/s deficitaria/s, se propoñen os novos coñecementos obxectivo altamente relacionados cos anteriores, ao tempo que se determina o nivel e tipo de apoio mediante os mediadores (axudas) que sexan necesarias para adquirilos. A avaliación realízase así desde e para os contidos académicos, mentres que as demais variables indican os medios necesarios para acadar este fin educativo.



RESPOSTA EDUCATIVA

Que podemos facer nos centros educativos?

Pois ben, para que a información (aprendizaxe) pase a formar parte do repertorio conceptual de quen aprende é necesario que a información constitúa unha representación relativa á situación conceptual descrita, que se coñece como modelo de situación. O modelo de situación é unha consecuencia, esencialmente, da intervención dos procesos de elaboración e de integración da información, é dicir, é preciso que a aprendizaxe nova sexa elaborada a partir dos coñecementos anteriores e posteriormente integrada neles. Deste xeito, poderanse utilizar os novos coñecementos dunha forma nova e diferente, co cal se poderán facer inferencias de novos feitos e usar esa información integrada nos coñecementos previos co fin de dispoñer das estratexias necesarias para a resolución de problemas.

De acordo con estes principios básicos, o contexto didáctico terá que darlles prioridade aos obxectivos relacionados coa creación de estratexias facilitadoras da comprensión, co fin de construír un modelo mental elaborado polo propio suxeito, o cal é acorde co modelo de aprendizaxe PASS (Planificación, Atención, Procesamento Simultáneo e Sucesivo do procesamento da información), fundamentado na idea de que a continua construción do coñecementos se apoia nas experiencias previas aprendidas.

A resposta educativa vailles dar prioridade, así, aos obxectivos e contidos que se sinalan a continuación. Tamén terá que establecer os procesos metodolóxicos e organizativos máis axeitados para favorecer unha educación na diversidade do alumnado.

OBXECTIVOS

A planificación educativa implica dous ámbitos de intervención:

- Un nivel institucional e relacional, no que a planificación educativa, a organización dos apoios necesarios e as interaccións entre todos os membros da comunidade educativa xoga un papel fundamental na educación dos estudantes con TA. Este ámbito agrúpase, así mesmo, en termos de obxectivos a nivel de centro e a nivel de aula (ver táboas 1 e 2).
- O marco individual expresado en termos de obxectivos e contidos, referidos ao desenvolvemento das capacidades comúns dos TA, así como aos niveis específicos de lectura, escritura e cálculo (ver táboas 3, 4, 5 e 6)

OPERATIVIZACIÓN DE OBXECTIVOS A NIVEL DE CENTRO

Táboa 1

OBXECTIVOS

- Promover proxectos educativos e curriculares flexibles.
- Fomentar a interdisciplinabilidade entre as áreas curriculares.
- Facilitar a colaboración entre o profesorado e entre este e as familias, mediante o Plan de Acción Titorial.
- Organizar as medidas de avaliación de necesidades iniciais.
- Establecer as medidas de atención á diversidade.
- Organizar e consensuar o tipo de apoios.
- Potenciar os proxectos de fomento da lectura.
- Potenciar o uso da biblioteca no centro.
- Facilitar o uso das tecnoloxías da información e da comunicación aplicadas ás aprendizaxes, facilitando ambientes de aprendizaxe en liña.
- Potenciar a formación do profesorado baseada nas necesidades da institución educativa propia.
- Incentivar a participación das familias.
- Fomentar prácticas de integración na comunidade.
- Diseñar os procesos de avaliación das prácticas docentes.

PLANIFICACIÓN DE OBXECTIVOS A NIVEL DE AULA

Táboa 2

OBXECTIVOS

- Fomentar unha aprendizaxe activa e construtivista.
- Deseñar un proceso de ensino-aprendizaxe significativo, elaborando os procesos de mediación necesarios.
- Facilitar a construción autónoma das aprendizaxes.
- Facilitar a conexión funcional das aprendizaxes mediante estratexias de prácticas coa comunidade.
- Fomentar o uso da aprendizaxe cooperativa e a participación en grupos sociais heteroxéneos.
- Fortalecer as vías de participación familiar mediante a acción da titoría.
- Establecer tempos e espazos para o apoio integrado na unidade ordinaria.
- Estimular o interese, as actitudes favorables, a superación e a solidariedade fronte ás dificultades.
- Fomentar o uso das Mass-media na aula.
- Promover o uso do vídeo, DVD ou o cine na aula.
- Potenciar as actividades de atención e de motivación.
- Establecer programas tutoriais de mellora do autoconcepto e da autoestima.
- Facilitar o uso de axendas de planificación de actividades de recuperación e seguimento.
- Deseñar plans sistemáticos de autoavaliación.

NIVEL INDIVIDUAL

PLANIFICACIÓN DE OBXECTIVOS A NIVEL INDIVIDUAL

Táboa 3

OBXECTIVOS COMÚNS AOS TRASTORNOS DA APRENDIZAXE

- Establecer os procesos de adecuación curricular adaptados ás necesidades específicas de apoio educativo avaliadas.
- Elaborar os programas de corrección dos erros específicos de acordo coa operativización destes.
- Implementar os programas e deseñar un plan de seguimento e avaliación dos plans específicos iniciados.
- Elaborar, de ser o caso, as medidas de reforzo educativo ou de adaptación curricular e/ou os plans de recuperación que sexan necesarios.

OBXECTIVOS E CONTIDOS ESPECÍFICOS DA LECTURA

Táboa 4

LECTURA	
<i>OBXECTIVOS</i>	<i>CONTIDOS</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un plan de corrección dos erros detectados fundamentado nun modelo funcional e operativo. • Desenvolver a conciencia fonolóxica. • Facilitar o paso da vía fonolóxica á vía lexical. • Mellorar a memoria do texto. • Estimular os procesos de lectura comprensiva. • Favorecer a aprendizaxe da estrutura do texto. • Fomentar a organización interna. • Construír significados globais, facilitando o paso da microestrutura á macroestrutura. • Crear estratexias de indución favorecedoras dun modelo mental situacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erros, inexactitudes, entoación, unións, separacións, signos de puntuación. • Realce de títulos, existencia de sinais, cuestións, arranxos do texto, itálicos. • Colección, causa-efecto, problemas-solución, comparación e descrición. • Coñecemento episódico e semántico. Activación de significados semánticos. Emparellamento cunha representación almacenada na memoria. • Coñecemento procedemental e declarativo Velocidade do proceso lector, comprensión lectora, exactitude e precisión lectora. • Coñecemento espacial. • Coñecemento da gramática. • Predicións a partir do título ou dos primeiros parágrafos, elaboración (creación de paráfrases, comparacións de imaxes e analoxías). • Adición con formas verbais ou imaxes. • Información elaborada polo propio estudante relativa á información contida no texto. • Construción de proposicións. Vinculación entre proposicións. Activación de esquemas e categorías (marco- acontecemento- meta- intento- resultado- reacción).

OBXECTIVOS E CONTIDOS ESPECÍFICOS DA ESCRITURA

Táboa 5

ESCRITURA	
<i>OBXECTIVOS</i>	<i>CONTIDOS</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Deseñar un plan de corrección dos erros detectados fundamentado nun modelo funcional. • Desenvolver a conciencia léxica. • Fomentar os procesos de representación. • Facilitar estratexias de planificación. • Propoñer tarefas de transcripción. • Desenvolver procesos autónomos de revisión. • Fomentar a capacidade de autorregulación. • Facilitar o control das capacidades cognitivas. • Facilitar a transposición entre diferentes vías sensoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexactitudes, posicións, xiros, unións, separacións, coherencia. • Frases lóxicas. Conciencia léxica de determinantes, pronomes, preposicións, adverbios. • Abordaxe sistemática do uso adaptativo do sistema de comunicación. • Xénese de contidos, organización de contidos. • Resumo de textos, variacións do formato textual, reconstrución de textos, textos con lagoas para encher, ampliación dun texto breve, recoñecemento do tipo de texto, dominio da estrutura do texto. • Revisións con axuda dos compañeiros/as, incidencia nos procedementos, tarefas de detección dos erros. • Autoinstrución, autocontrol, autorreforzo. • Descrición de oracións: tema- escribir razóns- analizar as razóns- escribir o final. • Habilidades argumentativas escritas. • Exposición de pensamentos por escrito.

OBXECTIVOS E CONTIDOS ESPECÍFICOS DO CÁLCULO

Táboa 6

CÁLCULO	
OBXECTIVOS	CONTIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar un plan de corrección dos erros detectados fundamentado nun modelo funcional. • Secuenciar un proceso baseado nun modelo de pasos de resolución en orde progresiva de dificultade. • Facilitar a construción de conceptos matemáticos. • Desenvolver hábitos e métodos de estudo. • Facilitar a reflexión individual. • Mellorar os procesos de atención, codificación e planificación. • Maximizar o uso de xeneralizacións. • Facilitar a transferencia das aprendizaxes. • Facilitar o ensino orientado á resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexactitudes, posicións, técnicas instrumentais (suma, subtracción, multiplicación, división). • Problemas sinxelos. Aritmética. • Adicións e subtraccións simples. Emprego de operacións básicas. Emprego de habilidades matemáticas intermedias. Comprensión de conceptos de medida e xeometría. Comprensión e aplicación de conceptos avanzados en orde ascendente. • Contextualización dos conceptos matemáticos. • Avaliación de contidos asimilados para propoñer novas capacidades. • Mediación (proceso de creación de nexos e estratexias de resolución de problemas autoconstruído polo alumnado con apoio mediado do docente) das estratexias e algoritmos específicos ás esixencias da tarefa. • Indución-dedución. • Converxencia-diverxencia. • Algorítmica-lingüística. • Universalidade- especialización. • Simplicidade- complexidade. • Vinculación dos contidos matemáticos aos propósitos e ás intencións humanas. • Resolución: avaliación de problemas, posibles solucións, ensaio, toma de decisións, comprobación.

Síntese:

A aprendizaxe debería axustarse entón a unha serie de etapas ben definidas:

- As alumnas e os alumnos deberán dispoñer dunha bagaxe de coñecementos previos que lles permita establecer unha conexión das novas capacidades obxectivo coa información adquirida.
- Propoñer as capacidades debidamente relacionadas coas anteriormente adquiridas e establecer os apoios necesarios como fontes de mediación para acadar os fins propostos.
- Facilitar a reflexión sobre as capacidades propias (metacognición) e establecer un plan de actuación con axuda do docente e planificar os apoios necesarios.



- Supervisar e avaliar as estratexias e os progresos realizados, facilitando a autoavaliación dos mesmos por parte dos estudantes, así como un proceso de avaliación debidamente sistematizado.

- Modificar, se for preciso, as estratexias metodolóxicas e os apoios iniciados.

Esta posición curricular vai permitir deseñar unha resposta educativa adaptada aos estudantes con TA, pero, sobre todo,

ao facelo así, estanse incluíndo intrinsecamente os **programas de prevención**, co fin de evitar a aparición de futuros TA.

Pois ben, un enfoque holístico destas características axústase a unha orde progresiva en 3 niveis de competencias:

- *Nivel 1*: aplicación das aprendizaxes:
 - Actividades autónomas en aplicación de aprendizaxes específicas.
- *Nivel 2*: logro de obxectivos específicos:
 - Capacidades específicas aprendidas:
- *Nivel 3*: capacidade de resposta e resolución a situacións e problemas complexos:
 - Capacidades xerais aprendidas, posta en situación: transferencia aprendiz- contorna.

METODOLOXÍA XERAL

A acción educativa esixe a aplicación de métodos construtivistas centrados na acción dos estudantes, pero isto non quere dicir que as aprendizaxes se centren na iniciativa das alumnas e dos alumnos, senón que a ensinanza terá que establecer de xeito claro e preciso os obxectivos ligados ás actividades relacionadas coa adquisición de estratexias. Endebén, as estratexias terán que ensinársese sobre o marco dos contidos académicos mesmos que se queren ensinar. Este proceso require as seguintes liñas de actuación didáctica:

- Deseño de programas baseados nos niveis e capacidades previamente adquiridas polos estudantes.
- Elaboración dun plan de acción funcional baseado nos erros detectados, mediante estratexias de modelado e apoios axeitados.
- Planificación dun proceso mediado das aprendizaxes inherente ao plan de apoio.

- Uso dunha metodoloxía activa e construtiva dirixida a favorecer as transferencias.
- Deseño de programas de traballo baseados en procesos altamente funcionais.
- Programación dun proceso organizativo de aula baseado na aprendizaxe cooperativa e participativa, así como tamén no traballo individual.
- Organización dun proceso de autoavaliación das aprendizaxes e a creación de axendas persoais de recuperación.
- Impulso da participación das familias e achegamento á contorna social.

Desde este punto de vista didáctico, as relacións entre os binomios ensinanza-aprendizaxe e individual-social, dan lugar a unha tipoloxía docente caracterizada por catro modelos básicos:

- *Enfoque estratéxico:*
 - Avaliación prioritaria: lectura, escritura, cálculo.
 - Funcionalidade da aprendizaxe.
- *Modelo relacional:*
 - Redes de coñecemento.
 - Relacións entre institucións educativas e socioculturais.
- *Modelo docente-discente:*
 - Ensinanza por proxectos.
 - Transferencia ensinanza-aprendizaxe (dobre transferencia).
- *Sistema socioeducativo:*
 - Formación e potenciación docente.
 - Definición do currículo en termos de competencias.

RECURSOS

Este labor educativo implica a provisión de diferentes recursos, tanto humanos como materiais:

Recursos humanos:

Os plans de apoio e/ou de recuperación aos estudantes con necesidades específicas de apoio educativo relacionadas cos TA baséanse no desenvolvemento de estratexias apoiadas sobre o currículo mesmo, polo que o profesorado das áreas constitúe o recurso mediador esencial. Agora ben, os acordos a nivel de centro sobre as medidas de atención á diversidade tomadas por consenso e a súa posta en funcionamento, determinarán, non obstante, a necesidade de provisión do profesorado de apoio especialista en pedagogía terapéutica e/ou de audición e linguaxe, que, en colaboración cos departamentos de orientación, traballe xunto co profesorado titor coa finalidade de axudar e complementar o proceso de deseño, implementación e avaliación do programa de apoio do centro escolar.

Recursos materiais:

Xerais:

- Programas de Intervención Cognitiva baseados na teoría PASS (Das e outros, 1997).
- Programas de aprendizaxe autorregulado (Weinstein e outros, 2000).
- Fichas de avaliación continua planificada (ver figura 2).
- Fichas de autoavaliación individual dirixidas (Ojea, López e Fernández, 2004) (ver figura 3).

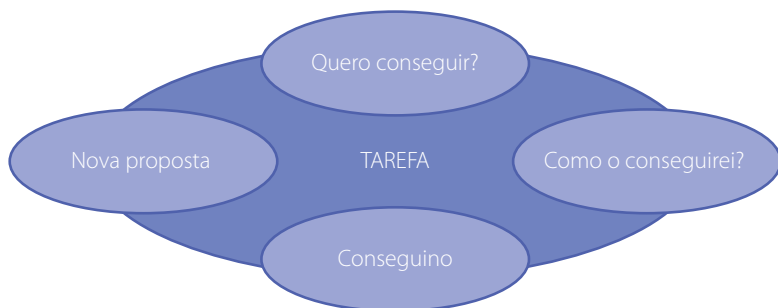
MODELO DE AVALIACIÓN PLANIFICADA

Figura 2

FICHA SEMANAL			
Estudante:			
Dificultade:			
Data:			
ERROS	LECTURA	ESCRITURA	CÁLCULO
E1			
E2			
Observacións:			

MODELO DE AUTOAVALIACIÓN

Figura 3



Lectura:

- Programa MAR “Método de Alto Rendemento” (Borragán e Del Barrio (2004).
- Textos e contestacións a preguntas (King, 1994).
- Modificación creativa de textos por parte do alumnado partindo do orixinal: cambios en títulos, frases, finais... (Mason, 1994).
- Activación de coñecementos previos (Spire e Donley, 1998).

Escritura:

- Programas de estratexias cognitivas aplicadas sobre textos narrativos e argumentativos (Camps e Ribas, 1993; Santamaría, 2003).
- Programa para a mellora das dificultades de unións e fragmentacións de palabras, contos lóxicos, composicións escritas, táboas de relacións, dominós, crebacabezas de palabras, asociación de ideas (Outón, 2004).
- Programas de prevención e tratamento da escritura de Vallés Arándiga (1986).

Cálculo:

- Programa de Recuperación e Enriquecemento PASS “PREP-M” (Das, 2000).
- Programa PBL “Problem- Based Learning” (Lambros, 2004; Savin-Baden e Major, 2004).

BUSCANDO AXUDA

Por onde empezo?

A detección dun ou varios estudantes con TA na aula polo docente da área implica a necesidade de poñelo en coñecemento do profesor/a titor/a, co fin de iniciar xuntos os procesos da análise inicial, así como deseñar as liñas básicas da intervención educativa. Deste xeito, nun primeiro momento, os equipos de ciclos en educación infantil e primaria ou os departamentos didácticos en educación secundaria valorarán o alcance dos mesmos.

Neste labor de estudo, o profesorado titor dispón da axuda intrínseca do departamento de orientación do centro educativo ou do centro ao que estea adscrito. A colaboración conxunta de ambos os niveis de orientación (titoría e departamento) vai ser fundamental na adopción das medidas axeitadas, tanto desde o punto de vista curricular coma no ámbito organizativo, á situación avaliada.

Asemade, os centros educativos poderán solicitar o asesoramento do equipo de orientación específico, de acordo co artigo 24º da orde do 24 de xullo de 1998, pola que se regula a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional³ dentro do ámbito das funcións xerais que teñen encomendadas⁴.

3 Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG do 31 de xullo de 1998), que establece a organización e funcionamento da orientación educativa regulada polo Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27 de abril de 1998).

4 Circular 18/2007 das direccións xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia.

Provincia	Enderezo	Correo electrónico / Teléfono
A Coruña	Rúa Pepín Rivero, 3 CP 15011	oe.coruña@edu.xunta.es 981 251 466 / 981 251 403
Lugo	Rúa Dr. Yáñez Rebolo, 31 CP 27004	oe.lugo@edu.xunta.es 982 228 488
Ourense	Rúa Universidade, s/n CP 32005	oe.ourense@edu.xunta.es 988 231 991
Pontevedra	Paseo Montero Ríos, s/n CP 36001	oe.pontevedra@edu.xunta.es 986 805 655

Así mesmo, é necesario considerar a formación do profesorado como unha cuestión fundamental cara á planificación da resposta educativa dos estudantes con TA, mediante unha formación específica baseada nas necesidades educativas previamente avaliadas do centro educativo. Neste senso, as canles proporcionadas polos centros de formación e recursos da Comunidade Autónoma de Galicia son un elemento básico de axuda:

CFR da Coruña: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/coruna>

CFR de Ferrol: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/ferrol>

CFR de Santiago: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/santiago>

CFR de Lugo: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/lugo>

CFR de Ourense: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/ourense>

CFR de Pontevedra: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra>

CFR de Vigo: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/vigo>

PAPEL DAS FAMILIAS

Que podemos facer os pais e as nais?

Desde a consideración de que os factores determinantes do desenvolvemento humano son os procesos mediados da aprendizaxe, a familia non pode considerarse como unha simple prolongación da escola, senón coma un escenario educativo propio, xa que facilita a mediación do desenvolvemento dos suxeitos en ambientes funcionais da vida cotiá. Na medida en que se achegue unha relación activa entre ambos os compoñentes da comunidade escolar estarase potenciando a calidade do proceso educativo mesmo.

Tanto desde unha actuación preventiva como desde o punto de vista da intervención específica, a coordinación entre o centro educativo e as familias terá que dirixirse cara á consecución dos seguintes obxectivos xerais:

- Participar e facer un seguimento da metodoloxía e da planificación do traballo escolar e das tarefas de estudo na casa.
- Colaborar no deseño e controlar os tempos e os métodos de estudo: sínteses, resumos, subliñados, fomento da lectura, técnicas de instrución, traballos dirixidos.
- Comprobar as actividades obxectivo indicadas nas axendas persoais diarias e responder a estas xerando un *feedback* comunicativo continuo.
- Fomentar o desenvolvemento e a mellora do autoconcepto e da autoestima.
- Facilitar o fortalecemento da atención e da motivación, de

acordo coa elaboración de metas a curto e medio prazo, e avaliar o seu nivel de cumprimento.

- Fortalecer a estabilidade emocional e afectiva.
- Fomentar o interese polos estudos.
- Clarificar as regras e os límites con flexibilidade.
- Crear e potenciar o diálogo no seo da familia como base para xerar ambientes de colaboración e cooperación cos iguais.
- Modelar, ao tempo ca ensinar, os sistemas de valores coherentes.

Para conseguirestes obxectivos, é preciso establecer os medios facilitadores para esa comunicación. En efecto, desde o punto de vista lexislativo⁵ a participación das familias no ámbito escolar está debidamente recollida, polo que cada centro fai funcional esta participación equiparándoa a tres aspectos básicos: recibir información por parte da escola a través da acción tutorial; participar nas decisións escolares a través do Consello Escolar e participar na escola a través das ANPAS:

- Comunicación formal e fomento da participación directa das familias cos profesores/as titores/as, os departamentos de orientación e os coordinadores de ciclo.
- Comunicación de calquera cambio, reaxuste ou prazos

5 Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21 de outubro de 1996)/ Orde, do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG 2 de setembro de 1997)/ Decreto 4/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria (DOG do 9 de agosto de 1996)/ Orde, do 1 de agosto de 1997, polo que se ditan instrucións para o desenvolvemento do decreto 324/1996 (DOG do 2 de setembro de 1997)/ Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados (DOG do 26 de xaneiro de 1999)/ Orde, do 3 de outubro de 2000, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do decreto 7/1999 (DOG do 2 de novembro de 2000).

referidos aos procesos de aprendizaxe acordados nos órganos de coordinación docente mediante escritos formais enviados ás familias.

- Indicación formal bidireccional e colaboración coas familias na adopción, deseño e aplicación dos programas de apoio, dos procesos de recuperación e/ou doutras medidas de atención á diversidade.
- Indicación clara dos proxectos, programas e as actividades extraescolares tanto do ámbito de aula como de centro en lugares visibles do centro, tales como as entradas do centro e/ou a propia aula.
- Posta en marcha dun servizo web para descargar toda a información relevante ao respecto.
- Fomento dun proceso de intercambio de comunicación individual con cada estudante mediante o uso dun caderno viaxeiro, que implica o intercambio da información entre a escola e a familia.
- Reunións coas familias para profundar no intercambio de información: reflexións familiares.
- Participación das familias no proceso de avaliación educativa a través do Consello Escolar.
- Avaliación do nivel desta colaboración e participación como índice de calidade educativa.

Non obstante, o ritmo da vida actual e os condicionantes de todo tipo (transporte, macrocentros) esixen formas de colaboración non formais, das que caben destacar as seguintes estratexias que, ben realizadas

por iniciativas particulares, ben estruturadas mediante comisións de traballo continuadas, se relacionan coas accións seguintes:

- Entradas flexibles das familias no ámbito escolar.
- Visitas das familias dentro do horario escolar.
- Realización de obradoiros conxuntos para o desenvolvemento da formación e o intercambio de información.
- Realización de festas e outras reunións lúdicas que faciliten a comunicación na escola.
- Facilitamento de encontros entre as familias para potenciar o intercambio de experiencias de interese.

Deste xeito, pode avanzarse desde un modelo excesivamente formal cara a unha colaboración activa fundamentada nun proceso plenamente participativo, no que sexa posible que educadoras e educadores e as familias poidan compartir decisións e responsabilidades, actuando de maneira cooperativa na solución dos problemas da comunidade escolar.



REFERENCIAS LEXISLATIVAS

Lei Orgánica 2/2006 de 3 de maio de Educación

Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo de educación primaria.(DOG. 09/07/07).

Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da ESO. (DOG.13/07/07)

Orde do 6 de setembro de 2007, pola que se desenvolve a implantación da ESO. (DOG. 12/09/07)

Orde do 30 de xullo de 2007, pola que se regulan os programas de diversificación curricular. (DOG.21/08/07)

Circular 9/1999, do 1 de setembro, pola que se ditan instrucións para a atención á diversidade na ESO.

Circular 18/2007 das direccións xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia

Orde do 17 de marzo de 2007, pola que se regula o procedemento para a admisión do alumnado no segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato en centros docentes sostidos con fondos públicos. (DOG. 19/03/07) Corrección de erros (DOG. 04/04/07).

Resolución do 22 de decembro de 2004, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, pola que se ditan instrucións para os departamentos de orientación dos centros de educación especial. (DOG. 04/01/05).

Orde de 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado do ensino non universitario con necesidades educativas especiais. (DOG. 30/01/03).

Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, regulada polo Decreto120/98. (DOG. 31/07/98).

Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG. 27/04/98).

Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral, e se establece o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización. (DOG 19/12/96).

Decreto 320/1996, do 26 de xullo, da ordenación e educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais. (DOG. 06/08/96).

Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral. (DOG. 07/11/95).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.P.A. (2000). *Diagnostics and statistics manual of mental disorders: DSM-IV-TR.* Washington: American Psychiatric Association.

Borragán, A. e Barrio, del (2004). *Método de Alto Rendimiento para la potenciación y desarrollo de la lectura: un estudio experimental.* Santander: Grupo de Innovación e Investigación Educativa Isla de Mouro.

Camps, A. e Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar.* Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Das, J. P. (2000). *PREP: A cognitive remediation program in theory and practice.* *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2), 83- 95.

Das, J. P.; Carlson, J.; Davidson, M. B. e Longe, K. (1997). *PREP: PASS remedial program.* Seattle, WA: Hogrefe.

King, A. (1994). *Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain.* *American Educational Research Journal*, 31 (2), 338- 368.

Lambros, A. (2004). *Problem- based learning in middle and high school classrooms.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Mason, L: (1994). *Cognitive and metacognitive aspects in conceptual change by analogy.* *Instructional Science*, 22, 157- 187.

- Ojea, M.; López, G. e Fernández, C. (2004).** Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo. En Barnett, L. e outros, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo* (pp. 81- 87). Barcelona: Graò.
- OMS (1992).** CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Madrid: Medisor.
- Outón, P. (2004).** Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación. Madrid: CEPE.
- Santamaría, C. (2003).** Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En A. Camps (ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111- 126). Barcelona: Graò.
- Spires, H. A. e Donley, J. (1998).** Prior knowledge activation: inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational psychology*, 90 (2), 249- 260.
- Vallés Arándiga, A. (2002).** Competencia curricular. Pruebas de autoevaluación. Valencia: Promolibro.
- Weinstein, C. E.; Husman, J. e Dierking, D. R. (2000).** Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeinder (eds.), *Handbook of self- regulation*. San Diego: Academic Press.

OUTRA BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, A. (2004).** Introducción a las dificultades de aprendizaje. Madrid: McGraw- Hill.

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. e Hanesian, H. (1983).** Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Varios Autores (2007).** La educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007).** Los retos en la educación de la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. e Wacquant, L. (2005).** Una invitación a la sociología reflexiva. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1984).** Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- CERI (2002).** Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. OCDE.
- Coll, C. (1988).** Significado y sentido del aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131- 147.
- Coll, C. e Martín, E. (2006).** Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d'un cas. *Raisons Éducatives*, 205-231.
- Coll, C. e Martín, E. (2007).** Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Madrid: UNESCO.
- Comisión Europea (2004).** Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.

- Das, J. P.; Naglieri, J. A. e Kirby, J. R. (1994).** Assessment of cognitive process: the PASS theory of intelligence. Boston: Allyn e Bacon.
- Díez, S. e Hernández, V. (2007).** Evaluación y medida de la participación de los padres en el centro. Actas do XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, 83- 299.
- Gardner, H. (1988).** La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2007).** La relación familia- escuela: una cuestión pendiente. Lleida: Universidad de Lleida- Fundación Santa María.
- González, A. (2004).** Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.
- González, A. (2005).** Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A.; Earl, L. e Ryan, J. (2002).** Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.
- Hipkins, R. (2006).** The nature of key competencies. A background paper. New Zealand Council of Educational Research.
- INCE (2006).** Sistema estatal de indicadores de la educación. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación: Centro de Publicaciones del MEC.
- Johnson- Laird, P. N. (1987/88).** Modèles metaux en sciencie cognitive. Bulletin de Psychologie, 383, 60- 88.

- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. e Holubec, E. (1992).** Advanced cooperative learning. Edina M. N: Interaction Book Company.
- López, A. (2007).** El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graò.
- Marchesi, A. (2005).** Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza.
- Mayer, R. (1999).** Designing instruction for constructivist learning. En C. Reigeluth (ed.), Instructional- design theories and models: a new paradigm of instructional (vol. 2, pp. 141-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- OCDE (1991).** Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona: Paidós.
- OCDE- CERI (2006).** Emerging models of learning and innovation and schooling for tomorrow. OCDE, CERI.
- Perkins, D. e Blythe, T. (2005).** Ante todo, la comprensión. Magisterio, 14.
- Poelmans, S. (2005).** Tiempo de calidad. Calidad de vida. Madrid: McGraw Hill.
- Pozo, del, M. (2005).** Una experiencia a compartir. Las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- Rivas, S. (2007).** Entender el ejercicio de la participación en padres y profesores de infantil: los padres y los educadores: un nuevo reto educativo. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (2), 323- 334.

Savin- Baden, M. e Major, C. (2004). Foundations of problems-based learning. Buckingham: Open University Press.

Sotés, M. A. (2007). Evolución de la participación de los órganos consultivos educativos en España y su proyección europea. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 277- 294.

Vallés Arándiga, A. (1986). Dificultades lectoescritoras en la enseñanza básica (prevención y tratamiento). Alcoy: Marfil.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.



XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA