

DIFICULTADES DE APRENDIZAXE NO BACHARELATO. UN ESTUDIO DE CASO

Luis Fernando Pérez Méndez*
IES Marco do Camballón
(Vila de Cruces, Pontevedra)

RESUMEN

En calquera ambiente educativo que nos movamos está presente o concepto de Dificultade de Aprendizaxe, mostrando asemade, a característica de que afecta a calquera alumno/a e a calquera etapa educativa. Nesta liña, o traballo que presento a continuación pretende ser unha análise e descrición das Dificultades de Aprendizaxe do alumnado do Bacharelato Loxse no IES “Marco do Camballón” (Vila de Cruces –Pontevedra) ó longo do curso 2001-02.

O estudo ten por obxecto de facilitar, nun primeiro momento, unha síntese do concepto de Dificultade de Aprendizaxe e a súa liña de intervención actual para logo rematar presentado o deseño de investigación xunto coas conclusións e propostas de intervención que se derivan do mesmo.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaxe, Ensino Secundario, Abstracción, Memoria curto plazo, Trastornos da linguaxe, Dificultades especiais, Recursos/Intervención.

ABSTRACT

The concept of ‘Learning Disabilities’ is present at whatever educative context we move, but, moreover, it has a special feature, that is, any student at any cycle may show this kind of difficulty. In this sense, this work tries to be an analysis and description of the ‘Learning Disabilities’ that were noticed among students of “Bacharelato LOXSE” at *IES Marco do Camballon* (Vila de Cruces – Pontevedra) during the year 2001-02.

This research starts from the aim of providing a synthesis about the concept of ‘Learning Disabilities’ and its current action line in order to show, later, the research work together with the conclusions and the proposals of action stem from that one.

Key words: Learning Disabilities (LD), High School, Abstraction, Short - term memory, Language disability, Specific LD, Resources, Intervention.

1. INTRODUCCIÓN

A presente investigación forma parte dun estudio máis amplo e profundo sobre as Dificultades de Aprendizaxe (de agora en adiante DA) do alumnado do Bacharelato Loxse nun marco determinado: IES “Marco do Camballón” (Vila de Cruces –Pontevedra).

Tal estudio veu motivado, despois de contínuas reunións cos distintos membros da comunidade educativa, polas distintas e variadas DA que presentaban os alumnos de dita etapa educativa e dentro dunha orientación de posibles pautas de intervención que se poderían levar a cabo conxuntamente.

* Profesor de Ensino Secundario

A etapa educativa do Bacharelato Loxse regulada polo artigo 27 da LOXSE (Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo, 1990), que ten unha duración de 2 curso, abarca desde os 16 anos ata os 18 anos. Accédese coa titulación de ESO (Educación Secundaria Obrigatoria) ou co título de Técnico. Acadado o título de bacharel o alumnado poderá acceder a estudos Universitarios ou a Ciclos Superiores de Formación Profesional. No IES “Marco do Camballón” impártense os bacharelatos de Ciencias da Natureza e de Ciencias Sociais e Humanidades.

Asemade, é un feito inherente á condición humana a existencia de diferencias individuais á hora de aprender. Os alumnos diferéncianse notablemente no aprendizaxe escolar das áreas ou materias curriculares de acordo con numerosas variables que o condicionan (as motivacións, intereses e preferencias por uns contidos ou outros; o esforzo; a rapidez de transferir contidos; o uso de materiais; e un longo etcétera) (Coll, 1990).

Todo isto complica tanto a tarefa de ensinar e obriga –ou debería de obrigar– ó profesorado a poñer na práctica a súa profesionalidade, sendo máis creativo na súa intervención didáctica (Vallés Arándiga 1998), como o feito de que ó existir alumnos con DA se plantexa un enfoque de tratamento á diversidade, posto que, ademais das diferencias individuais, as dificultades poden ser na aprendizaxe da lectura, da escritura, da fala, das matemáticas –DA restrinxidas– ou incluso de tipo comportamental, emocional ou social.

2. DIFICULTADES DE APRENDIZAXE: UN CONCEPTO POLÉMICO

As aproximacións conceptuais ó término de DA están ligadas ás diferentes teorías e modelos teóricos conceptuais e de intervención que en cada momento da historia deste tema prevaleceron sobre outras aproximacións alternativas. Molina (1998) presenta as principais etioloxías e teorías existentes e distinguindo predominantemente unha *teoría extrínseca* –ambiental–; unha etioloxía predominantemente *intrínseca inespecífica e específica* –funcional e estrutural respectivamente– e por último de tipo *interactivo*.

A orixe académica das DA recórdanos Defior (1996) que aparecen ligadas á extensión da escolaridade obrigatoria e a observación de que algúns nenos retrasábanse nas aprendizaxe básicas. O termo de DA atribúese a Samuel Kirk (1961) e Bateman (1964) e rapidamente se impón como denominación para designar estes problemas escolares. Sen embargo, non se deu todavía un consenso tanto para a súa definición como para o establecemento dunha tipoloxía das DA (Defior, 1996).

A amplitude e complexidade da área a que fai referencia o termo, ocasionou que autores como (Farham-Diggory, 1991) consideren o contido do mesmo como “misterioso e complexo”. Esta falta de especificidade e concreción do concepto implica ambigüidade na delimitación do seu campo de actividade, autores como Lerner (1981) consideran que se sitúa entre a educación xeral e a educación especial, mentres que outros como Hallahan e Kauffman (1985) opinan que o seu campo de actuación se solapa coa área da educación especial.

Intentando facer unha síntese do campo das DA Lyon (1996) nunha perspectiva actual destacou que posiblemente o problema máis significativo e persistente é a ausencia dunha definición precisa e dun sistema de clasificación cun fundamento teórico que permita varios aspectos entre os cales destaca: a identificación dos distintos tipos de dificultades de aprendizaxe e os medios para coñecer-las interrelacións ou distincións que existen entre os tipos de dificultades de aprendizaxe e outros trastornos do aprendizaxe.

O que si está claro é que hoxe por hoxe as DA escolar constitúen unha cuestión amplamente tratada, tanto teórica como empíricamente, e, sen embargo, non permanece todavía perfectamente delimitada (García, 2001); este feito ten unha das causas na natureza heteroxénea da poboación habitualmente encadrada dentro da categoría de nenos con *dificultades para o aprendizaxe*.

Á vista do anterior Ysseldyke e Algozzine (1983) afirman que unha gran parte dos nenos con DA, en realidade, non o son. Romero (1990) sinala a existencia de catro factores que inflúen, e segueno facendo, na gran dificultade para lograr un consenso respecto da natureza e definición de DA: a) o papel dos chamados “procesos subxacentes” nas DA, b) os problemas existentes para operativiza-la definición de tales alteracións, c) as diversas esixencias dos diferentes colectivos implicados directamente ou relacionados de maneira indirecta co tema das DA, e d) os problemas existentes respecto da investigación neste campo.

En definitiva, as definicións que se deron sobre as DA foron, desde sempre, moi numerosas, aínda que algunhas delas son moi dispares con respecto a outras (Defior, 1996), e dan lugar a unha pluralidade conceptual e terminolóxica que, en moitas ocasións, fai difícil o intercambio e a discusión dos resultados da investigación neste campo (Vallés Arándiga, 1998).

3. SITUACIÓN ACTUAL E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tendo presente a necesidade dunha definición común para a investigación neste campo segue latente, digamos que non é unha cuestión baladí. A utilización de criterios diferentes na selección da mostra ou na operativización de variables que son aspectos críticos na investigación, é algo a ter moi en conta.

Obsérvase hoxe en día, que os atributos dos suxeitos con DA poden variar segundo o momento, o lugar, as consideracións legais ou o criterio de investigador. Isto tradúcese nunha grande dificultade para a comparación e a xeneralización dos resultados.

Shaw e outros (1995), baixo o modelo de discrepancia, e tomando como definición a presentada pola NJCLD (1988, 1994). O modelo destes autores incorpora catro niveis de investigación.

Nivel 1. Discrepancia intraindividual. Buscar unha dificultade significativa en algunha habilidade/área (audición, fala, lectura, escritura, razoamento, cálculo e outras áreas) ou unha dificultade relativa en varias das áreas anteriores e, por outra banda, obter bos resultados noutras

áreas importantes. Información importante para identificar un problema de aprendizaxe e elimina-los estudantes con deficiencia mental ou aprendizaxe lento.

Nivel 2. Discrepancia intrínseca ó suxeito. A DA é intrínseca ó suxeito e para iso é preciso determina-la existencia dunha disfunción no SNC (sistema nervioso central) ou algún tipo de déficit no procesamento da información (procesos e habilidades cognitivas).

Nivel 3. Aspectos asociados. Háncaps ou déficits concomitantes, que pode presentar ou non, como son deficiencias nas habilidades sociais, nas físicas ou nas sensoriais.

Nivel 4. Explicación alternativa á DA. Tales como influencias ambientais, culturais e económicas. Instrucción inadecuada ou inpropiada. Dificultades primarias doutras DA.

Desde este modelo explicativo de Shaw e outros (1995) determínase que as DA de aprendizaxe asóciense a variables ou déficits diversos. Recalcando estes autores que as áreas con maior presenza de déficits son a cognitiva, a lingüística e a motivacional, isto é, as DA como dimensión cognitiva da aprendizaxe escolar baixo o marco teórico da Psicoloxía Cognitiva, o Procesamento da Información e a Psicolingüística.

A investigación no eido das DA de aprendizaxe continúa e máis recentemente nun documento publicado no ano 1998 na revista "*Learnig Disability Quarterly*", elaborado desde a NJCLD, realízase un loable intento de operacionaliza-la definición de DA de cara a clarifica-la avaliación desde a escola (Miranda e outros 2000). Recomendacións que se centran nun proceso de catro estadios, sendo o seu obxectivo determina-la presenza de DA e a toma de decisións sobre a provisión de recursos educativos.

Estadio 1. Describi-los problemas de aprendizaxe antes de remiti-lo estudante para unha avaliación formal.

A meta é defini-los problemas que plantexan pais, profesores ou propios estudantes. Identificar, avaliar e modifica-los procesos externos contribuíntes e poñer en práctica as intervencións en equipo (profesor de aula, equipo docente, especialistas, pais e estudantes).

Estadio 2. Identificar ó individuo como EDA (estudantes con DA).

O obxectivo é describi-las características do alumno e a persistencia e severidade do problema cara ó diagnóstico dunha DA. Avaliación formal realizada polo/s especialista/s cualificado/s, basándose na consideración de puntos fortes ou débiles nas áreas de audición, fala, lectura, escritura, razoamento ou habilidades matemáticas. Poñéndose o baixo rendemento do alumno en relación coa idade, historia instrucional, habilidades cognitivas e execución noutras áreas académicas.

Estadio 3. Determina-la necesidade de provisión de servizos de educación especial

Esta fase implica que un estudante pode ter DA, pero non necesita por isto a provisión de servizos especiais ó longo da súa escolaridade.

Estadio 4. Avaliación conectada coa implementación de recursos e acomodacións especializadas

A información recollida en tódolos estadios previos fundamenta o deseño e implementación do Plan de Educación Personalizada (PEP). Proceso que implica, cando menos dentro do concepto de DA restrinxida, unha reflexión causal sobre o proceso de avaliación de alumnos con DA e a súa posterior resposta curricular.

4. OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

Unha vez presentado o marco teórico sobre o constructo de DA expreso, a continuación, o *obxectivo xeral* que guiou o proceso de investigación e que será concretado en obxectivos específicos.

Coñece-las principais dificultades de aprendizaxe das materias de Lingua e Literatura Galega, Lingua e Literatura Castelá e Matemáticas 1º de bacharelato do IES “Marco do Camballón” para deseñar posteriormente unhas estratexias e/ou propostas de actuación docente.

Para a consecución deste obxectivo xeral débese de ir acadando primeiramente os seguintes *obxectivos específicos*:

- Dar a coñece-las principais dificultades de aprendizaxe nesas materias e, sempre dentro dunhas dimensións ou ámbitos persoais, sociais, ambientais, curricular, tecnolóxico, ...
- Identificar e analiza-las posibles causas.
- Coñece-las estratexias, estilos cognitivos e ritmos de aprendizaxe dos alumnos.
- Deseñar posibles liñas de intervención e en función das mesmas e das posibilidades do centro.
- Coñece-lo grao de sensibilidade e implicación do cadro docente nas mesmas e as súas motivacións para deseñar actuacións conxuntas.

5. A METODOLOXÍA DA INVESTIGACIÓN

Procedemento da investigación

A investigación realizada é, dunha parte, descriptiva, en canto pretende coñece-las principais dificultades de aprendizaxe; por outra parte, é tamén en parte explicativa na medida que pretende identifica-las causas e as posibles consecuencias que inciden no proceso de aprendizaxe do alumnado e mesmo no proceso didáctico do profesorado.

A continuación, seguindo as aportacións de Martínez Bonafé (citado en Pérez Serrano, 1992), presento un esquema das fases de que consta o estudo do caso realizado e que considero interesante detallar neste momento para obter unha visión conxunta.

1. Fase preactiva

Análise das diferentes fontes documentais e de investigación relacionadas coas dificultades de aprendizaxe no ámbito non universitario.

2. Fase interactiva

Un segundo paso realizado foi o propio traballo de campo. O procedemento que seguín é o que se detalla a continuación:

- a) Entrevista co director do centro para unha toma de contacto e posterior información sobre os obxectivos do estudo.
- b) Presentación da investigación ó profesorado do IES.
- c) Análise dos recursos existentes do centro.

Contexto e suxeitos participantes na investigación

Contextualización

Desenvolveuse ó longo do curso 2001-02 no IES “Marco do Camballón” (Vila de Cruces -Pontevedra). Vila de Cruces é un concello pertencente á Comarca do Deza (Pontevedra). Ten ó redor de 7.000 habitantes (censo de 1991) e cunha economía fundamentalmente agraria – forestal, industrial (sector metal), de turismo rural e pequeno servizo (datos do Proxecto Educativo).

Profesorado

Os profesores que participaron no proxecto imparten clases no 2º ciclo de ESO e no Bacharelato, son definitivos no IES e especialistas de Matemáticas e Lingua e literatura Galega e Lingua e literatura Castelá.

Alumnos/mostra

O grupo do Bacharelato está composto por un total de 46 alumnos (N= 46) dos cales 34 son de Ciencias da Saúde e 12 de Ciencias Sociais e Humanidades. A maioría deste alumnado procede da ESO do propio IES ou acceden de BUP.

Recursos

No IES e concretamente no Departamento de Orientación existen materiais para a elaboración de técnicas ou instrumentos de recollida e análise de datos con carácter observacional.

Indicadores

O deseño da investigación vai ser de tipo non experimental (metodoloxía descriptiva) e no marco da perspectiva e do continuum empírico –analítica e moi próxima á perspectiva humanístico– interpretativa (estudio de casos).

Os diferentes instrumentos que utilicei estarán en función duns indicadores ou variables que son as que seguen:

- Situación ou dimensión persoal e familiar.
- Dimensión ambiental e curricular.
- Ámbito ou dimensión cognitiva.
- Ambito ou dimensión emocional e motivacional.
- Ámbito ou dimensión instruccional e tecnolóxica.

Instrumentos de resolución de conflitos

Unha vez presentadas ás características do IES e dos suxeitos participantes na investigación, describo os diferentes instrumentos utilizados para a recollida de datos:

a) Observación

Un proceso participante onde se interaccionaba cos individuos (profesores e alumnos) dentro dun contexto determinado e cos seguintes instrumentos:

Rexistro anecdotario. Con este instrumento rexistrei todo tipo de situacións que conlevaran algún tipo de DA ou problema de aprendizaxe para o alumno e/ou a metodoloxía levada á práctica polo profesor da materia.

Lista de control. referida ós aspectos de: Competencia de Escritura e Competencia de Lectura. A observación mediante listas de control realiceina *in situ* e posteriormente a completei con observación de actividades, traballos ou exames realizados polos alumnos de bacharelato

- **Lista de control** para competencias en lectura e en escritura.
- **Lista de control** sobre aspectos psicolingüísticos adaptado de Rodríguez (1980).

Escalas de estimación ou avaliación descriptiva. Con estas escalas o que pretendo é rexistra non só a presenza ou ausencia dun rasgo determinado na materia de matemáticas (resolución de problemas).

Escala descriptiva para a detección de DA de tipo lingüístico, na redacción dun texto.

b) Técnicas de enquisa

Esta técnica consiste na obtención de datos a través de preguntas realizadas a membros do IES.

Cuestionario pechado de avaliación da motivación académica (adaptado de Montané e Martínez, 1994).

Cuestionario de Habilidades de Metacompreensión Lectora:

- Habilidades de planificación
- Habilidades de supervisión
- Habilidades de avaliación.

Cuestionario de Avaliación da Composición Escrita. Liñas presentadas por Flower e Hayes (citados en Vidal e Manjón, 2000), que nos suxire aspectos como os seguintes:

- Ideas previas do alumno acerca de para que escribe.
- Grao en que toman en consideración as características do receptor ó que destina o texto.
- Coñecemento que posee sobre o tema tratado na redacción.
- Procesos de planificación (xerar ideas, explicitación de metas, etc.).
- Procesos de tradución (conversión de ideas).
- Procesos de ensaio e supervisión.

Escala de Actitude cara a escritura.**Escala de Autopercepción da Eficacia na Escritura.****Cuestionario para a avaliación de estratexias de aprendizaxe.**

CHTE (Cuestionario de Hábitos e Técnicas de Estudio) de Alvarez, M. e Fernández, R (1999).

c) Entrevista

A entrevista quedou organizada en torno a catro dimensións: persoal, sociolóxica, curricular, docente e emocional e supuxo recabar información do profesorado sobre puntos “novos” ou “escuros” logo da aplicación dos anteriores instrumentos que o que fan é completa-lo proceso de investigación.

d) Análise de documentos

- **Análise de documentos oficiais.** Proxecto Educativo de Centro (PEC), Proxecto Curricular de Centro (PCC), Proxecto de Orientación e Plano de Atención á Diversidade.
- **Análise de documentos persoais.** Avaliacións Psicopedagóxicas e Informes Individualizados ou mesmo Médicos, se existen.

6. CONCLUSIÓNS DA INVESTIGACIÓN

As conclusións que a continuación vou presentar foron contrastadas cos profesores especialistas de cada unha das materias analizadas.

Primeiro. As DA do alumnado do Bacharelato, independentemente dos factores de intelixencia afectan, principalmente, ás materias de Lingua Galega, Lingua Castelá e de Matemáticas.

Con respecto a esta primeira hipótese, podemos dicir que si existen dificultades (de aprendizaxe) no alumnado do bacharelato. As dificultades de *tipo lingüístico* afectan ó campo da composición, da comprensión de determinados textos onde incide un determinado tipo de vocabulario, da ortografía e na redacción de textos; de *tipo matemático* as dificultades son, xeralmente, motivadas pola abstracción de conceptos e a aplicación de procedementos (regras, fórmulas, ...).

Os tipos de DA que aparecen, non se encasillan, nunha clasificación determinada, incluso, moitas delas, dentro da propia clasificación de DA aceptada pola comunidade de investigadores. Podemos dicir que afectan ás capacidades, habilidades e destrezas superiores, á memoria a corto e longo prazo –p.e. comprensión, abstracción, ...– son diríamos dificultades de expresión e comprensión oral e escrita, de composición, disgrafías, de razoamento matemático, de uso procedimental, etcétera.

No tocante ás *causas*, segundo o alumnado e profesorado implicado, podo afirmar que ben son *extrínsecas* ó alumno: pouco traballo na casa, dificultade da tarefa, amplios contidos, etcétera; ou ben *intrínsecas*: desmotivación e baixo autoconcepto e/ou autoestima. Non existen, revisados os informes, razóns de tipo intrínseco como enfermidades padecidas, problemas de parto, etcétera.

Segundo. As DA do alumnado do Bacharelato están relacionadas coa escasa ou nula activación por parte do alumnado de estratexias e habilidades cognitivas e metacognitivas, tanto para o ámbito lingüístico ou/e matemático.

Á vista dos resultados podemos afirmar que o alumnado carece, na súa maioría, na aplicación de *estratexias cognitivas e metacognitivas*; digamos no que supón o enfrontarse a unha tarefa, ben sexa redactar un texto ou solucionar un problema, e ademais de ser capaz de poñer en práctica as súas propias habilidades e destrezas aprendidas. Quizás a causa desto é que ó alumnado nunca se lle ensinou a potencialidade de uso de estratexias de aprendizaxe.

Terceiro. As DA do alumnado do bacharelato están influenciados por aspectos relacionados coa motivación, o interese, as técnicas de estudo, os estilos de aprendizaxe e o autoconcepto e autoestima. Debemos de partir de que o alumnado do bacharelato, en principio, estará motivado e interesado na aprendizaxe; dalgún xeito podemos dicir que por algo elixiu ese bacharelato determinado.

Tamén é certo que se pode estar interesado, pero se o alumno carece de *técnicas e hábitos de estudio* tal como reflexan os resultados e as investigacións recentes; se o profesorado non coñece os distintos *estilos e ritmos de aprendizaxe*, e mesmo posúe unha *autoestima* baixa, motivada polo desfase de contidos, coído que todo isto inflúe nunha aprendizaxe irregular e/ou en DA e, de seguido, nun máis que posible abandono da materia.

Cuarto. Nas DA do alumnado do Bacharelato non inflúen aspectos relacionados cos contextos socioeconómicos dos alumnos que as presentan.

O alumnado do IES “Marco do Camballón” é dun contexto socioeconómico similar. Alumnado do sector primario maioritariamente, a análise do PEC ou de informes dos alumnos así o poñen de manifesto. Lingua maioritaria: o galego.

Existen alumnos que procedentes do sector primario teñen ou non dificultades e outros alumnos de contextos “máis favorables” que obteñen rendementos académicos baixos e con DA.

Así e todo, en principio o poder contar cun apoio económico e cunha situación de estudio posible, isto é non ter que traballar en tarefas familiares (agrarias, forestais, da construción, ...) debería de reflectir en obter “mellores” resultados académicos e máis colaboración co centro por parte das familias.

Quinto. Os métodos de ensino do profesorado, ó marxe das súas posibilidades e coñecementos, non atende as necesidades destes alumnos.

Á vista dos resultados, persoalmente penso, que o profesorado péchase no concepto de etapa educativa non obrigatoria. Isto da pé, a considerar que o alumno que non da levado un ritmo de estudio alto non pode aprobar “...isto é o bacharelato” din os profesores na entrevista.

O profesorado non atende ás necesidades destes alumnos ou, digamos, aténdelas a súa maneira, xa que por un lado están as esixencias do bacharelato, o que tampouco ten unha formación ó máis idónea posible ou non ten os suficientes recursos para facelo.

7. PROPOSTAS DE INTERVENCIÓN

Hoxe en día son frecuentes as seguintes afirmacións sobre as DA, atribuídas, en grande medida, polo profesorado á falta de recursos, ás limitacións cognitivas dos alumnos e as familias xunto coa súa escasa participación; a administración educativa enfatiza causas metodolóxicas e organizativas do profesorado ou á familia; e a familia tende a responsabilizar desto ás actitudes do profesorado, e hoxe en día aínda máis, ó propio sistema educativo.

Por onde deberíamos de ir...

O tratamento educativo ou posibles liñas de intervención educativa, dependen fundamentalmente de varias variables:

- a) Formación do profesorado e sensibilidade coa atención á diversidade e o concepto de DA como telón de fondo.
- b) Recursos existentes no IES ou posibilidades de adquisición de material, p.e. nalgún CEFORE (Centro de Formación e Recursos), Universidade, etcétera.
- c) Implicación alumnado.
- d) Colaboración familia-centro ou outras. Asimilación do propio sistema educativo polas familias xunto con responsabilidades, dereitos e deberes.
- e) Enfoque teórico respecto ó tratamento.

Que se ven facendo...

Fronte á necesidade dun tratamento sobre as DA, é frecuente atoparnos ademais coas seguintes teorías (Vidal e Manjón, 2000):

- “*Quod Natura non dat Salmantica non praestat*”. Argumento defendido por boa parte do profesorado que parten de explica-las DA como factor xenético.
- “*De tal pao tal ración*”. É algo hereditario ou favorecido pola situación social, cultural e económica da familia.
- “*Cos profesores que ten...*”. Típico entre as familias e inclusive entre docentes, cando non nos oen.

Esto anterior quizá sexa certo en boa medida, pero non como única e principal causa, o certo é que cando un revisa as DA dalgún alumno do bacharelato, atópaste con influencias diversas como: “axuda nas labores da casa...”, “estudia pouco ou nada...”, “tivo problemas xa en Primaria...”. Do mesmo xeito é certo que aspectos como a motivación, a intelixencia, a autoestima, etcétera, por máis que estea meridianamente claro inflúa directamente; digamos que tamén inflúen a súa capacidade para seguir ou adquirir novos coñecementos e destrezas os “factores próximos” dos que fala Feuerstein (1980).

E das Dificultades de Aprendizaxe...

A estas alturas e despois destas reflexións sería interesante plantexarse a seguinte cuestión. ¿quizá esteamos a falar en vez de DA en Dificultades de ensinanza – aprendizaxe (DEA)? Segundo Cuomo (1994) (citado en García e González, 2001); todo isto para explicar logo que as DA son motivadas pola *metodoloxía* e consecuentemente de *formación do profesorado*. Dalgunha maneira a manifestación de DA non se debería a limitacións no suposto de potencial interno do alumno; senón seguindo os autores citados anteriormente á interacción entre o seu nivel actual e o que a escola, a sociedade lle ofrecen como medio para a súa aprendizaxe e desenvolvemento.

Dito doutro modo, unha vez comprendidas que as dificultades poden non ser de aprendizaxe, senón de ensino-aprendizaxe, a conclusión inmediata é que unha resposta adecuada e eficaz fronte a eles pasa por revisa-lo que estamos facendo para que os nosos alumnos aprendan o que pretendemos; para iso debemos de adapta-lo proceso de ensinanza ás diferentes necesidades e capacidades de cada alumno (López Melero, 1990). En definitiva, cales son as medidas globais que no centro ou na aula toman para adaptarse á diversidade do alumnado (neste caso de bacharelato).

Máis do que se está a facer...

Unha vez exposto estas cuestións e partindo do constructo DA, xa que o constructo DEA de momento queda como unha importante e significativa cuestión, o tratamento educativo –global e individual– que ata o momento se viña facendo e, non soamente no IES Marco do Camballón, parte dunha serie de procesos:

- a) Reflexo da respostas ás DA nos documentos oficiais de Centro: PEC, PCE, POC, ...
- b) Análise, máis ou menos pormenorizado, das DA que o alumno presenta, case sempre desde o punto do que “non fai” (as súas incompetencias).
- c) Proposta dun programa educativo “especialmente adaptado”, cando exista e se é o caso. Adaptado ás DA do alumno, tendo a destaca-la diferenza co resto dos alumnos e non o que os une.
- d) Implementación de dito programa, coa dependencia absoluta da existencia e participación doutros profesionais, aula de apoio, etcétera.

Todos estes pasos do proceso de intervención veñen manifestados e xunto con outras *dúas carencias*:

1. Seguir tendo como antes, o referente fundamental da ensinanza os contidos (fundamentalmente conceptuais) e non os obxectivos (capacidades cognitivas, afectivas, ...).
2. A ausencia de coordinación real entre os diferentes niveis educativos

Algúns consellos que se deberían de por en práctica...

Penso, que se necesitaría dun replantexamento radical da atención á diversidade, que debería de ter como referentes fundamentais, os seguintes:

- 1) Adopción dun punto de vista na análise das dificultades que nos leve á detención dos fallos nos procesos aprendizaxe e de ensinanza, priorizando sobre as variables persoais e socio-familiares. Isto levaríanos a ter como referente fundamental a análise das dificultades tanto de aprendizaxe, como tamén de ensinanza.
- 2) Necesidade dunha adopción e compromiso de todo o centro para tomar as oportunas medidas de atención a nivel de centro e de aula.
- 3) Emprego de medidas de atención á diversidade cando exista o punto anterior.

Algúns máis...

As claves para unha resposta educativa parten sempre da idea de que non deben reducirse, como ás veces se pretende, a un conxunto máis ou menos amplo de medidas dirixidas ós que teñen DA, así por exemplo no IES pretendíase a que a algún alumno con DA de tipo ortográfico fose a reforzo educativo cos alumnos da ESO; isto é, son medidas ailladas. López Melero (1997) ten algunhas claves de partida:

- a. Un currículo comprensivo, único e diverso. O currículo debe de acercarse a unha realidade e alternativa centrada na resolución de problemas próximos ó alumno, capaz de permitirlle construír mecanismos e estratexias de aplicación na vida real. Recolleríase no Proxecto Educativo de Centro
- b. Apunta a unha reprofesionalización do profesorado. Profesorado aque sepa analiza-lo ritmo e os modos de aprendizaxe do alumnado, as características do proceso de ensino-aprendizaxe, etcétera, asesorados por un Dpto. de Orientación.
- c. Metodoloxía fundamentada na interacción, a heteroxeneidade, o traballo cooperativo, etcétera.
- d. Traballo cooperativo e solidario dos profesores
- e. Participación da familia e da comunidade educativa.

Desde logo, penso que non son medidas menores e que se poidan lograr dun día para outro, pero son ideas que marcan unha liña maestra e un traballo a seguir.

As claves que nos supón o profesor López Melero poñen de manifesto que o que se dou en chamar atención á diversidade só ten sentido cando se plantexa como conxunto de medidas que se apoian e complimentan entre si e que requiren a posta en marcha dun conxunto de medidas como as seguintes:

- Ideolóxicas: modelo de escola, concepción de educación, concepción da aprendizaxe, ...
- Organizativas: recursos, espazos, orientación educativa e tutoría, ...
- Escolares: Adaptacións do currículo (de acceso, reforzo educativo, ACI, ...).
- Medios extraordinarios: recursos persoais, mobiliario especial, material didáctico especial, ...

E na aula ¿que?...

Finalmente todos estes pasos ou claves lévanse e concretízanse no traballo da aula, para a intervención sobre DA e, sendo quizás xa no bacharelato excesivamente tarde, desde o meu punto de vista, digamos que o interesante o fin e de acordo coa perspectiva actual sobre as DA na psicoloxía cognitiva, vai ser o ensino de estratexias cognitivas como base dunha posible liña de intervención.

En xeral, son unha serie de procedementos que pretenden modifica-la capacidade cognoscitiva dos alumnos mediante a ensinanza activa de diferentes estratexias de obtención, elaboración, almacenamento e uso da información nas tarefas de aprendizaxe, razoamento e solución de problemas.

Para o traballo dun programa que pretenda a aprendizaxe de estratexias cognitivas, destacan cinco grandes etapas, que o profesorado especialista de Lingua Galega, Lingua Castelá e Matemáticas podería realizar aproveitando os contidos da materia:

- Análise exhaustivo das tarefas que se van a realizar, identificando as posibles estratexias interesantes para a resolución, tipo de erros ou dificultades probables.

- Programación dun entrenamiento sistemático con tarefas que teñan niveis de dificultades progresivos.
- Planificación dun sistema de motivación.
- Guía externa do profesor.
- Estructuración de tempos, espacios, agrupamentos, ...

Sendo realistas...

Todo o anterior reflexa tanto a necesaria formación do profesorado para o ensino de estratexias de aprendizaxe como a organización dos centros. Pero sendo realista, non quería pechar este apartado se facer fincapé no na actualidade se ven facendo para o tratamento sobre as DA, que non deixa de ser en moitos casos válido e funcional, cunha perspectiva conductual:

- Avaliación inicial (perfil de aprendizaxe do suxeito)
- Análise de tarefas.
- Especificación de obxectivos operativos.
- Programación individualizada. (Recuperación de...)
- Avaliación.

Todo isto baixo instrucción directa, individualización didáctica, ...

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTE, J.R. (edit.) (1998):** *Evaluación psicopedagógica en las necesidades educativas especiales*. Santiago. Torculo.
- ALONSO TAPIA, J. (1991):** *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid. Santillana.
- BARCA, A. E GONZÁLEZ, R. (1994):** *Manual de dificultades de Aprendizaxe escolar e intervención Psicopedagogía*. I-II. ABA- Vigo.
- BATEMAN, B.D. (1964):** *Learning Disabilities. Yesterday, today and tomorrow*. Exceptional Children 31.
- BELTRÁN, J. (1993):** *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BERMEJO, V. E OUTROS (1997):** *Dificultades de aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona. LUB.
- COLL, C. E MIRAS, M. (1990).** Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. COLL et al. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza ed, 395-417.
- DEFIOR, S. (1996):** *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Aljibe. Granada.
- ENTWISTLE, N. (1984).** *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1991):** *Aprendizaje escolar*. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ BAROJA, F., LLOPIS, A.M., PABLO, C. (1991)** *Matemáticas básicas: dificultades en el aprendizaje y recuperación*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. E OUTROS (1995)** *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (2001)** *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Ariel. Barcelona.
- GARCÍA J. E GONZÁLEZ, D. (2001)**. *Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica*. Madrid. EOS.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (1997)** *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje*. Santiago: Tórculo.
- GONZÁLEZ – PIENDA, J.A. E NUÑEZ, J.C. (coord.) (1998)**: *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid. Pirámide.
- HALLAHAN, D.P. E KAUFFMAN, J.M. (1985)**: *Las Dificultades en el Aprendizaje*. Anaya. Madrid.
- HAMMILL, D. E OUTROS (1975)**: *The efficacy of psycholinguistic training*. *Exceptional children*, 41.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (1998)**: *Las dificultades de aprendizaje*. Barcelona. Praxis.
- KIRBY, J.R. E OUTROS (1991)**: *Learning problems: A cognitive approach*. Kagan an Woo Lt. Toronto.
- KIRK, S. E KIRK. W. (1961)**: *Psycholinguistic disabilities*. Urbana (III). University of Illinois Press.
- LEARNER, J. (1981)**: *Learning disabilities*. Boston. Houghton.
- LÓPEZ, M. (1990)**: *La integración escolar, otra cultura*. Málaga. Puerta Nueva.
- LYON, G.R. (1995)**: *Researches Initiatives in Learning Disabilities*, *Journal of Child Neurology*, 10
- MERCER, C.D. (1991)**: *Dificultades del aprendizaje (2 vols.)*. Barcelona. CEAC
- MIRANDA, A. (1996)**: *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Promolibro. Valencia.
- MIRANDA, A. E OUTROS (1998)**: *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Aljibe. Granada
- MIRANDA E OUTROS (2000)**: *Evaluación e Intervención psicoeducativa en dificultades del aprendizaje*. Madrid. Pirámide.
- MOLINA, S. (1991)**: *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MOLINA, S. (1997)**: *El Fracaso en el aprendizaje escolar*. Aljibe. Granada.
- MONEREO, C. E OUTROS (1994)**: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- MYERS, P.L. E HAMMILL, D. (1992)**: *Niños con dificultades en el aprendizaje*. México. Limusa.
- NUÑEZ, J.C. E OUTROS (1998)**: *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Psicothema, 10.
- POZO, J. E MONEREO, C. (1999)**: *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana
- RIVAS, R.M. E FERNÁNDEZ, P. (1994)** *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- ROMERO, J. (1990)**: *Dificultades en el aprendizaje. Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia. Promolibro.
- RUEDA, M. (1995)**: *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca. Amarú.
- STEMBERG, J.P. (1990)**: “Un modelo de activación interactivo de la producción del lenguaje”, en Valle e outros (1990): *Lecturas de Psicolingüística, I. Comprensión y producción del lenguaje* (pp. 353-392), Madrid, Alianza Psicología.
- SUÁREZ, A. (1995)**: *La comprensión lectora desde una perspectiva pragmática-comunicativa*. *Innovación Educativa*, 5, 207-224.
- SUÁREZ, A. (1995)**: *Dificultades de aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid. Santillana.

- TARNOPOL, L. (1971):** *Introduction to neurogenic learning disorders*. Boston. Little Brown.
- VALLÉS, A. (1998):** *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Promolibro. Valencia.
- VIDAL-ABARCA, E. (1990)** Un programa para la enseñanza de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- YSSELDYKE, J.E. E ALGOZZINE, F. (1983):** *LD or not LD: That's not the question!*. Journal of LD, 16