

Índice

Descripción de la asignatura.....	1
Objetivos.....	1
Metodología.....	3
La organización de los contenidos.....	5
Relación de contenidos.....	9
Las principales actividades de aprendizaje.....	12
<i>La resolución en grupo de situaciones profesionales.....</i>	<i>12</i>
<i>Puestas en común de todo el aula.....</i>	<i>13</i>
<i>Las exposiciones del profesor: los organizadores previos.....</i>	<i>13</i>
<i>Las actividades de generalización.....</i>	<i>13</i>
<i>Las actividades de estudio individual.....</i>	<i>14</i>
<i>Las consultas</i>	<i>14</i>
<i>La organización de las actividades de aprendizaje.....</i>	<i>15</i>
Los materiales de la asignatura.....	16
<i>Los textos.....</i>	<i>16</i>
<i>Las guías de estudio.....</i>	<i>17</i>
<i>Criterios de evaluación y actividades de estudio.....</i>	<i>17</i>
<i>Los materiales virtuales.....</i>	<i>18</i>
Secuenciación y temporalización.....	18
Evaluación.....	19
<i>Los criterios de evaluación.....</i>	<i>21</i>
<i>Las actividades de evaluación.....</i>	<i>22</i>
<i>La devolución de la información.....</i>	<i>23</i>
<i>Criterios de calificación y seguimiento de la asignatura.....</i>	<i>24</i>
Bibliografía.....	25

Descripción de la asignatura

La asignatura "Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo" es una materia introductoria de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad para estudiantes de la licenciatura de Psicopedagogía. Se encuentra ubicada en el cuarto curso de dicha titulación, es decir, el primero del segundo ciclo, y tiene un carácter troncal. En total cuenta con nueve créditos, de los cuales seis figuran como "teóricos" y tres como "prácticos".

Objetivos

A partir de los principios docentes e investigadores descritos en el documento correspondiente, planteamos el siguiente como objetivo general de la materia:

"Que los estudiantes logren la capacitación suficiente para poder intervenir y asesorar adecuadamente, tanto en el ámbito preventivo como corrector, en la respuesta educativa que requiere el alumnado con trastornos del desarrollo".

Esta finalidad última tiene el sentido de definir y caracterizar a la asignatura en su conjunto. Sin embargo, no resulta suficiente para concretar algunos de los elementos del proyecto curricular. Por ese motivo, hemos detallado algunos objetivos generales:

1. Dominar una estructura general de intervención ante niños y niñas con necesidades educativas especiales.

A nuestro juicio, además de los conocimientos específicos de un campo profesional, lo que define a un experto en el mismo es su capacidad para manejar una serie de esquemas básicos de actuación y resolución de problemas que le orientan ante tareas sencillas y rutinarias, pero que también le permiten abordar con creatividad y seguridad situaciones novedosas. En estos momentos, la información sobre los diferentes trastornos del desarrollo se encuentra asequible por medios tan diferentes como las librerías especializadas, internet, o incluso la televisión. Lo que diferencia al profesional es su capacidad para encontrarla y aplicarla coherentemente a la resolución de problemas reales.

2. Comprender los principales procesos evolutivos implicados en el desarrollo no normativo

Por la propia naturaleza de la asignatura, definida mediante sus descriptores y por el propio perfil profesional, el enfoque a adoptar en la asignatura ha de ser forzosamente evolutivo. Esto implica algo diferente a la introducción de descripciones del desarrollo de niños y niñas con distintas discapacidades a diferentes edades. Más bien debe hacerse comprender que los distintos aspectos del desarrollo, lingüístico, motor, cognitivo... interactúan entre sí de forma compleja, y que a la vez resultan del juego de los factores intrapersonales, interpersonales, sociales e institucionales.

3. Conocer y diseñar estrategias de intervención en centros educativos relacionadas con los trastornos del desarrollo.

Uno de los elementos esenciales del esquema general de actuación que hemos apuntado en el objetivo primero es el manejo de las estrategias fundamentales de apoyo y respuesta educativa.

4. Conocer los aspectos específicos de intervención en los trastornos de desarrollo más frecuentes.

Aunque el alumnado debe ser capaz de manejar estrategias genéricas de atención a la diversidad, no se puede ignorar la especificidad de algunas problemáticas y estrategias. La lengua de signos en el caso de los sordos, los modelos cognitivos subyacentes en el caso de las personas con autismo, el entrenamiento en estimulación visual, en el caso de los ciegos, son sólo algunos ejemplos de ello. Evidentemente, si en algún lugar deben abordarse estas particularidades, es en la asignatura que nos ocupa. En cualquier caso, este objetivo y una visión de conjunto sobre la intervención educativa en la diversidad deben integrarse en la medida de lo posible. Sólo así el alumnado logrará una visión global y no parcial o parcelada del mundo de los trastornos del desarrollo.

5. Interpretar críticamente las aportaciones de la literatura científica y la experiencia acumulada, llegando a formular ideas, juicios y valoraciones libres de errores de concepto o de prejuicios generalizados sin respaldo científico.

Una de las críticas que se ha hecho más frecuentemente al mundo de la Educación en general, y al de la Educación Especial en particular, es el modo en que reacciona más a modas y corrientes que a experiencias contrastadas y a la investigación. Tender puentes entre ésta y la práctica es un reto en muchas profesiones, pero a menudo parece haber un abismo insalvable

cuando se trata del campo de las necesidades educativas especiales. Eso no implica convertir a los estudiantes en investigadores: no es el segundo ciclo, en términos generales, el lugar para ello. Sin embargo, un profesional adecuadamente formado debe tener las inclinaciones y la capacidad para actualizar periódicamente sus conocimientos y formarse juicios propios a partir de la revisión del estado de conocimiento en cada momento.

6. Conocer los principales criterios de definición y clasificación de los distintos trastornos del desarrollo, así como en los distintos factores causales que explican su aparición.

Este objetivo puede parecer ajeno a la dirección general que se ha ido desgranando en las líneas anteriores. Sin embargo, no parece aconsejable excluir totalmente de la formación de los estudiantes de Psicopedagogía este tipo de contenidos. En primer lugar, el contexto profesional en el que se desenvolverán les obligará a trabajar en equipos multidisciplinares y en relación con profesionales de otros ámbitos. La terminología que se maneja en estos contextos es claramente la de las clasificaciones al uso, estrechamente vinculadas a las discapacidades. El propio mundo asociativo se organiza de esta manera. Por otro lado, en muchas ocasiones, el profesional de la orientación se verá obligado a emitir informes y documentos que exigirán profundizar no sólo en las necesidades educativas propiamente de la persona con discapacidad, sino en explicar claramente en qué consiste ésta o incluso en identificarla.

Metodología

Estos objetivos no permiten cualquier metodología. Ciertamente, no conducen de forma inevitable en una única dirección, pero obligan a organizar la docencia de un modo compatible con el aprendizaje activo de las competencias que se han planteado.

Una de las metodologías que podría integrar en el aula los contenidos más conceptuales con las dimensiones actitudinales y procedimentales es el llamado "aprendizaje basado en problemas". Es ésta una forma de trabajo con cierta tradición ya, especialmente en algunos campos como la Medicina¹. Se ha empleado también con éxito en la formación de profesionales de la Psicología^{2,3} y de

¹ Albanese, M. A. y Mitchell, S. (1993). Problem-based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues. *Academic Medicine*, 68 (1), 52-81.

² Dahlgren, M. A. y Dahlgren, L. O. (2002). Portraits of PBL: students' experiences of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instrucional Science*, 30, 111-127.

³ Schuh, K. L. y Busey, T. A. (2001). Implementation of a Problem-Based Approach in an Undergraduate Cognitive

la Psicopedagogía¹. Aunque existen innumerables variantes de la ABP, todas tienen en común el empleo de problemas o situaciones reales como el contexto de adquisición de las habilidades y conocimientos planteados en el currículum²). A diferencia de enfoques tradicionales, en los que la organización básica de los contenidos es proporcionada por los conceptos básicos que los sustentan, aquí el referente es directamente la realidad profesional. Son tres las características que resumen la filosofía de estos procedimientos:

- El aprendizaje en contexto. Como acabamos de describir, el punto de partida lo constituyen “escenarios” de vida cotidiana o profesional, que pretende activar los conocimientos previos de los alumnos, a la vez que proporcionan un contexto apropiado para la adquisición de los nuevos conocimientos.
- Elaboración del conocimiento mediante la interacción social. Se defiende que el trabajo en torno a un problema común, y el intercambio de puntos de vista que se deriva de ello, es una forma productiva de construcción del conocimiento.
- Razonamiento metacognitivo y aprendizaje autodirigido. La capacidad de continuar aprendiendo es una competencia esencial. Es necesario facilitar que los estudiantes se planteen sus propias metas de aprendizaje y seleccionen estrategias apropiadas para lograrlas.

En un esquema típico, los estudiantes se encuentran con un problema, intentan resolverlo con las habilidades de razonamiento y resolución de problemas con que cuentan, identifican sus necesidades de aprendizaje en un proceso interactivo, caracterizado por el estudio autónomo, y aplican los nuevos conocimientos al problema en cuestión. Finalmente, resumen y recapitulan lo aprendido a lo largo de todo el proceso. El papel del profesor pasa a ser, de esta manera, responsable de la guía y orientación del trabajo de los estudiantes. A diferencia de los estudios de caso, no se proporcionan desde el principio los datos e información necesarios para resolver el problema, sino que éste es identificado por el alumnado a medida que va necesitándolo.

El empleo de una metodología basada en problemas tiene importantes implicaciones para la organización de los contenidos y las actividades de aula. A ello se dedican las dos secciones siguientes.

Neuroscience Course. *College Teaching*, 49 (4), 153-159.

¹ García, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en psicopedagogía. *Cultura y Educación*, 14 (1), 65-79.

² Boud, D. y Felletti, G. (1999). *The Challenge Of Problem-Based Learning*. (2 ed.). Londres: Kogan Page.

La organización de los contenidos

En línea con esta metodología, la base sobre la que se articula el presente proyecto curricular es la utilización de problemas profesionales relevantes desde la perspectiva de la intervención en los trastornos del desarrollo.

Se plantea, sin embargo, la dificultad de seleccionar cuáles serán los problemas profesionales, o los “casos”, sobre los que se organizará la docencia. Sin duda, son múltiples las situaciones a las que el futuro profesional de la psicopedagogía puede enfrentarse en relación con la intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales. Además, esta intervención, que se efectúa sobre una situación compleja en cada caso, puede analizarse desde múltiples perspectivas. Algunos ejemplos son el ámbito de la intervención, las técnicas empleadas, las necesidades especiales consideradas, el momento del ciclo vital o el trastorno concreto. Tomar cada una de estas perspectivas llevaría a definir una relación de “casos” o supuestos distinta. Dado que no es posible elegir todas ellas simultáneamente, es necesario seleccionar determinadas situaciones que reflejen ciertas características o perspectivas consideradas fundamentales. El criterio considerado más articulador determinará cómo se organizan las situaciones problemáticas planteadas y éstas, a su vez, condicionarán el resto del proyecto docente. Analizamos a continuación algunas de las opciones posibles, para finalmente seleccionar dos de ellas:

- *El eje de las discapacidades.* Éste se encuentra estrechamente vinculado con la base de conocimientos tal y como suele encontrarse en manuales y en la literatura al efecto. Implicaría presentar situaciones relacionadas con diferentes discapacidades, es decir, deficiencia auditiva, visual, autismo, etc. No carece totalmente de sentido este enfoque. Por una parte, desde el punto de vista didáctico, facilita el acceso al material curricular por parte de los estudiantes. Desde el punto de vista profesional, refleja gran parte de las situaciones a las que se enfrentará el futuro orientador u orientadora: habrá de abordar la evaluación o el apoyo a la familia de un niño con dificultades concretas. Sin embargo, emplear este “eje” como único parece poco ajustado a los objetivos que nos hemos planteado.
- *El eje de las dimensiones del desarrollo.* En el extremo opuesto se encontraría la posibilidad de organizar la formación en torno a los diferentes aspectos del desarrollo. Visto así, se señalarían dificultades en el desarrollo lingüístico, cognitivo o psicomotor, por ejemplo, como punto de partida. Las estrategias comunicativas o de intervención sobre habilidades sociales serán el foco de sendos casos. La ventaja de este enfoque estaría en, de forma definitiva,

tomar la *transversalidad* como referente principal del currículo. Sin embargo, el resultante se aleja de los contextos profesionales, en los que la orientación del psicopedagogo es más bien global, y, en los que, como acabamos de señalar, la investigación y el material tiende a organizarse en torno a las discapacidades.

- *El eje de los dilemas conceptuales.* Un enfoque también *transversal* sería el que emplea los conceptos básicos estructurantes de la actuación profesional como base para el currículo. Se trataría de aquellos conceptos y esquemas que trascienden en cierto modo los contenidos específicos, en nuestro caso, de la discapacidad. Podrían incluirse aquí debates como los de la inclusión, la polémica acerca de la discapacidad como fenómeno social, la perspectiva del ciclo vital en las necesidades educativas especiales, o el modelo médico frente al biosociopsicológico. Esta aproximación tiene, sin duda, la ventaja de tocar los principales problemas del campo de conocimiento y organizar el pensamiento del alumnado en torno a ellos. No renunciamos a tocar cada uno de estos conceptos estructurantes, pero, al mismo tiempo, creemos que deben ubicarse en situaciones y problemas lo más cercanos a los que se dan en el ejercicio de la profesión.
- *El eje de las actuaciones profesionales.* Otro modo de encontrar casos posibles es valorar las situaciones en las que el profesional de la psicopedagogía ha de responder a las necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del desarrollo. Éste tiene la ventaja de ser un eje que coloca al currículum en vinculación directa con las competencias profesionales específicas. Tiene el inconveniente de que, en realidad, las actuaciones del psicopedagogo o la psicopedagoga no se efectúan en el vacío: tienen en lugar en relación con una familia o un niño o niña concretos. En ese caso, tendrá que responder con los conocimientos que la literatura genérica, pero también específica, le informan. Por este motivo, optaremos por articular los contenidos en torno a esta doble dimensión, a saber, las situaciones profesionales y los tipos de discapacidad.

La organización del aprendizaje, por tanto, se articulará en torno a la combinación de casos que reflejen situaciones profesionales concretas en relación con discapacidades específicas. Ahora bien, incluso habiendo tomado ya esta decisión, las circunstancias en las que se da la intervención psicoeducativa con el alumnado con necesidades educativas especiales son muy numerosas y variadas. La selección que aquí se realiza ha de ser, por tanto, indudablemente parcial. Ahora bien, se ha intentado que represente al menos tareas de diferente naturaleza, que constituyan un muestreo adecuado de las actuaciones en este campo. Al mismo tiempo, existen ciertos condicionantes que

provienen del contexto en el que la materia se imparte. No tiene sentido, con las limitaciones temporales propias de cualquier plan docente, incorporar cuestiones que, aún siendo pertinentes, serán mejor abordadas en otras asignaturas. La formación del profesorado, la evaluación psicopedagógica, la elaboración de informes, o el asesoramiento en innovaciones educativas son sólo algunos ejemplos. Los casos que se presentan al alumnado deben entenderse, por tanto, como un esqueleto sobre el que construir e incorporar nuevas prácticas con posterioridad o en otras materias. Señalamos a continuación las situaciones profesionales que hemos elegido como ejes articuladores de la asignatura:

1. *Asesoramiento al proyecto de centro, en el contexto de una escuela que se convertirá en centro de integración preferente para sordos.* Una de las competencias del orientador de centro es actuar como asesor, en un contexto de colaboración, para la toma de decisiones de carácter educativo en el centro. Ayudar a los equipos docentes a perfilar procesos de evaluación, asesorar al equipo directivo en la organización del centro, contribuir a la reorganización de la metodología para prevenir conflictos potenciales son sólo algunos ejemplos. En el caso de la atención a la diversidad, muchas de las medidas deben tomarse en el ámbito del centro en su conjunto. Abordar este tipo de situación profesional permite, además, visualizar al alumnado la realidad del modelo biopsicosocial. Contribuye a que sean conscientes de que el entorno ampliado y no sólo la programación individual pueden ser facilitadores del desarrollo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
2. *El asesoramiento en la adecuación de una unidad didáctica, en la adaptación del espacio físico de la clase y de una unidad didáctica:* Este nivel sigue de forma relativamente natural al anterior, dado que es el inmediatamente "anterior", el grupo-clase. Se concreta en el asesoramiento para la organización de un aula, con el objetivo de facilitar la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Se aborda específicamente la modificación de una unidad didáctica para obligar a los estudiantes a concretar lo que a menudo son planteamientos genéricos realizados en el caso anterior.
3. *El asesoramiento en la elaboración de una adaptación curricular individualizada significativa para un niño con trastorno autista en un aula específica, enmarcada en un colegio ordinario:* Las estrategias de adaptación no significativa y relativamente inespecíficas del supuesto anterior no siempre son suficientes para responder a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Por este motivo se incluye un caso en el que los estudiantes deben abordar la realización de una adaptación curricular individualizada (ACI).

Será el supuesto de mayor afectación con el que se enfrentan, y esto les sucede una vez que se han familiarizado ya con los casos anteriores.

4. *La planificación de un plan de transición a la vida adulta para un joven con retraso mental moderado en el marco de un programa de garantía social.:* En otro orden de cosas, se incluye la elaboración de un plan individualizado de diferente naturaleza, al menos en sus contenidos. Dada la intervención cada vez más frecuente, en términos del mercado de trabajo, con poblaciones adolescentes y adultos jóvenes, y el hecho de que la diplomatura de Magisterio no incorpora contenidos de este tipo, parece necesario abordar expresamente la preparación para la etapa postescolar. Este tipo de trabajo tiene la ventaja añadida de que ahonda en problemáticas y áreas menos evidentes para los estudiantes cuando se analizan edades anteriores. Ejemplos de ello son las decisiones sobre objetivos y contenidos vinculados a la sexualidad o el mundo laboral.
5. *La elaboración de un plan de trabajo con padres de un niño pequeño con pérdida total de visión, en el marco de un programa de atención temprana.* La intervención psicoeducativa en colaboración con la familia y en el seno de ésta es sin duda alguna un campo creciente y de gran importancia en los trastornos del desarrollo. Desde la propia estructura escolar será necesario establecer puentes, siguiendo un modelo de negociación y colaboración, con este otro contexto de socialización. Al mismo tiempo, la importancia de la atención temprana en la potenciación del desarrollo infantil obliga a los estudiantes a familiarizarse con el trabajo necesario con las familias.

Relación de contenidos

Bloque Didáctico I: Proyecto de Centro y Deficiencia auditiva

Tema 1.1. La audición y sus trastornos

La audición: El oído como órgano principal de la audición, estructuras anatómicas. El sonido . Sordera y déficit auditivo. Conceptos básicos: audición normal, déficit auditivo, sordera, hipoacusia y trastornos de la audición. Clasificación de la deficiencia auditiva. Evaluación de la audición y sus trastornos.

Tema 1.2. Desarrollo en las personas con deficiencia auditiva

La falta de audición y el desarrollo cognitivo y metacognitivo. (procesos perceptivos, memoria, autorregulación y procesos metacognitivos). Desarrollo psicomotor. Desarrollo de la comunicación y el lenguaje. (Comunicación temprana y adquisición de la lengua oral. Comunicación temprana y adquisición de la lengua de signos). Desarrollo social e interpersonal. La comunidad sorda. Los aprendizajes escolares.

Tema 1.3. Principios generales de la intervención educativa en deficiencia auditiva

Las modalidades de escolarización: Papel de los principales sistemas alternativos de comunicación sin ayuda en la educación de las personas con sordera: Lengua de signos española. Palabra complementada. Lenguaje oral signado y sistema bimodal. El alfabeto dactilológico. La comunicación total. Enfoques monolingües y bilingües. Decisiones para el el proyecto de centro. Adaptaciones curriculares. Las ayudas técnicas.

Bloque Didáctico II: Adaptación de aula y Discapacidad Motriz

Tema 2.1 Conceptos básicos en la Discapacidad motriz

Clasificación de las discapacidades motoras. Según la localización o miembro afectado. Según el sistema anatómico y funcional afectado. Según la etiología. Trastorno de desarrollo de la coordinación. Amputaciones y pérdidas de extremidades. Parálisis cerebral. Lesiones medulares. Traumatismo craneoencefálico. Miopatías. Miastenia grave. Síndrome de Tourette. Osteogénesis imperfecta. La valoración y evaluación del niño con discapacidad motriz. El ámbito motor. Comunicación y lenguaje. Competencia curricular

Tema 2.2. El desarrollo y educación en las personas con discapacidad motriz

Aspectos evolutivos de la discapacidad motriz. Desarrollo cognitivo y motricidad. Desarrollo del lenguaje y la comunicación. Desarrollo social. Líneas generales de la intervención educativa con alumnado con discapacidad motriz: Rehabilitación frente a habilitación. Principios genéricos de la intervención educativa. Adaptaciones en el qué enseñar: motricidad, comunicación, pensamiento abstracto, interacción social, autoconcepto, habilidades de conducta adaptativa. Algunas estrategias específicas: el juego intensivo, la comunicación total, la estimulación basal. Recursos personales adicionales. Prioridades en la atención temprana.

Tema 2.3. Adaptaciones de acceso al currículum en personas con discapacidad motriz

Adaptaciones de acceso: adaptaciones del entorno físico: El aula. El aula como conjunto. El mobiliario escolar. Los materiales curriculares: Principales dificultades. Adaptaciones de acceso a la comunicación: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Adaptaciones de otros contextos: aseo, alimentación, vestido y otros.

Bloque Didáctico III: Adaptación Curricular y Trastornos del Espectro Autista

Tema 3.1. Definición, detección y teorías explicativas

Conceptos básicos. Primeras investigaciones: Leo Kanner y Hans Asperger. La tríada de alteraciones y los trastornos del espectro autista. Los trastornos generalizados del desarrollo. Presupuestos actuales sobre el autismo: base biológica y carácter crónico del autismo. Detección y diagnóstico del autismo. Teorías explicativas del autismo: Teoría de la mente, Teoría de la función ejecutiva, Teoría de la coherencia central, Teoría de los procesos ligados a la interacción social. Otras explicaciones: la teoría de la mente masculina

Tema 3.2. Principales necesidades educativas de las personas con autismo

El desarrollo del niño y la niña autistas: contextualización la tríada en el ciclo vital, variabilidad interindividual, retraso mental y sintomatología autista. Dificultades en el desarrollo cognitivo: procesos cognitivos básicos, resolución de problemas y aprendizaje. Desarrollo social: Cognición social y teoría de la mente. El déficit mentalista. Dificultades en la empatía, interacción social y habilidades sociales. Dificultades con el entorno. El desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Desarrollo psicomotor. Trastornos comportamentales. Aprendizaje escolar.

Tema 3.3. La intervención en el alumnado con autismo: principios y métodos generales

Modalidades de escolarización: criterios para la escolarización integrada. Estrategias básicas: Priorización de los ámbitos comunicativo y social, estructuración ambiental y temporal, aprendizaje libre de errores, significatividad de las actividades, enseñanza explícita de la generalización, carácter intensivo de las intervenciones. Sistemas específicos: el método TEACCH, procedimientos conductuales. Enseñanza estructurada. La intervención en el lenguaje y la comunicación

Bloque Didáctico IV: Transición a la Vida Adulta y Retraso Mental

Tema 4.1. Definición y conceptos básicos en retraso mental

Definición del retraso mental. Definiciones "históricas". Concepciones tradicionales (Enfoque médico: el retraso mental como síndrome, enfoque psicométrico), concepciones "alternativas" (definición conductual y definición sociológica). Definiciones actuales: DSM-IV-TR y definición de la AAMR (2002). Diagnóstico del retraso mental. Evaluación del CI. Evaluación de conducta adaptativa. Áreas de conducta adaptativa. Categorización en el retraso mental. Clasificación psicométrica. Los apoyos. Etiología del retraso mental. Clasificación tradicional de los factores causales. Clasificación de la AAMR.

Tema 4.2. Desarrollo psicológico y retraso mental

Procesos de pensamiento y retraso mental. Relación entre procesos de pensamiento y retraso mental. Diferencia o retraso: el modelo evolutivo. Fenotipos y desarrollo psicológico. Procesamiento cognitivo. Procesamiento metacognitivo. Personalidad y variables motivacionales. Orientación a la ejecución o aprendizaje. Locus de control. Metas de aprendizaje. Autoconcepto. Teoría de la inteligencia. Cognición y comportamiento social. El comportamiento social y su relación con el desarrollo cognitivo. Dificultades potenciales en el desarrollo social. Desarrollo del lenguaje. Retraso mental y desarrollo lingüístico. Ejemplos de patrones específicos: síndromes de Down, X frágil, Williams y Prader-Willi. Desarrollo psicomotor. Retraso mental y desarrollo psicomotor. Ejemplos de patrones específicos: síndromes de Down y Williams.

Tema 4.3. Intervención psicoeducativa en retraso mental

Decisiones genéricas en la intervención psicoeducativa. La modalidad de escolarización. Decisiones sobre el qué enseñar. Contenidos y objetivos. Procedimientos de ajuste curricular. El papel de la conducta adaptativa. La transición a la vida adulta. Adaptaciones de actividad. La intervención conductual. Principios genéricos. Principales estrategias. La intervención cognitiva. Técnicas específicas Estrategias generales. Programas de enseñar a pensar.

Bloque Didáctico V. Intervención Familiar y Deficiencia visual y ceguera

Tema 5.1. Conceptos básicos relacionados con la deficiencia visual y la ceguera

La visión. Estructura y funcionamiento del ojo. Principales trastornos de la visión. Evaluación funcional de la visión.

Tema 5.2. Ceguera y desarrollo

Implicaciones psicológicas de la visión y de su pérdida. Ceguera y desarrollo cognitivo. Percepción. Ceguera y desarrollo psicomotor. Lenguaje y ceguera (desarrollo de la comunicación temprana, desarrollo del lenguaje). Ceguera y desarrollo social.

Tema 5.3. Intervención psicoeducativa con las personas con deficiencia visual

Contenidos curriculares específicos: estimulación visual, estimulación multisensorial, orientación y movilidad, autonomía y vida cotidiana, desarrollo psicomotor. Contenidos generales del currículo: Lectoescritura, Otras áreas curriculares.

Las principales actividades de aprendizaje

La resolución en grupo de situaciones profesionales

El empleo de pequeños grupos como estructura principal de trabajo ha sido propuesto, como hemos visto ya, en los planteamientos originales de la metodología basada en problemas. El caso se formula como una actividad grupal, de realización obligatoria, y es presentada al inicio de las principales unidades didácticas. A lo largo de toda la unidad, los estudiantes recibirán demandas concretas para resolver la tarea, que implican la utilización de información relacionada con conocimientos teóricos y del marco científico que les son proporcionadas en los momentos oportunos. Unas semanas tras la finalización de la unidad didáctica, cada grupo debe entregar un informe con la resolución del caso planteado. El supuesto, por tanto, acompaña la "teoría" de la unidad, sirve para

articularla y le da un primer sentido. El trabajo sobre el caso se realiza tanto dentro como fuera del aula. En los momentos en que tiene lugar en el contexto de la clase, el profesor mantiene contactos con todos los equipos para conocer su progreso y plantearles dudas sobre su actividad. Finalmente, hay que señalar que, aunque con elementos comunes, en la mayor parte de las ocasiones los grupos disponen de supuestos similares, pero diferenciados en aspectos concretos y determinantes.

Puestas en común de todo el aula

El debate de todo el aula tiende a complementar y favorecer el trabajo realizados en los diferentes grupos. Son varias las circunstancias en las que esto se produce. En algunos casos, se trata de debates organizados de forma previa a algún aspecto de la resolución del caso. No será éste el que se debata, por tanto, sino algún concepto que resulta imprescindible para su solución. Por ejemplo, si el supuesto a abordar incluye el diseño de un aula adaptada para un alumno con necesidades educativas especiales concretas, puede procederse previamente al análisis de un espacio conocido. Esto dota a los estudiantes de la herramienta conceptual apropiada para abordar su propio problema. En otros casos, la fuente de la puesta en común es el intercambio de puntos de vista sobre las dificultades con que los diferentes equipos se están enfrentando. Ésta suele ser un tipo de situación menos planificada, pero frecuente.

Las exposiciones del profesor: los organizadores previos

Es evidente que el profesor interviene a lo largo de todas las unidades didácticas, aclarando conceptos, formulando preguntas o mediante explicaciones sobre aspectos de las tareas a resolver. Ahora bien, las clases magistrales en las que se detallan de forma organizada los conceptos fundamentales tienen también su lugar. El momento en que ello sucede es al inicio de cada unidad didáctica. A modo de organizador previo, se presenta al alumnado los principales conceptos de cada tema. Estos suelen abarcar el vocabulario principal a emplear, los aspectos evolutivos a considerar y las estrategias de intervención relevantes para el caso.

Las actividades de generalización

Cada unidad didáctica finaliza con una *actividad de generalización*. Esta dinámica de aula que supone la recapitulación de los aprendizajes de la unidad, y el análisis de los potenciales contextos de transferencia. Dichas situaciones y problemáticas en las que podría aplicarse los conceptos o estrategias que han aparecido en la resolución del caso realizado. Téngase en cuenta que el supuesto que se ha resuelto no es más, en realidad, que un ejemplo de situaciones profesionales que potencialmente pueden aparecer. Pero es necesario enseñar a los estudiantes a extrapolar lo que en

él se ha visto a las demás problemáticas similares. Habitualmente, toman el formato de preguntas y tareas, resueltas en grupo y debatidas en la clase en su conjunto. Una actividad de transferencia típica consistiría en la elaboración de una relación de los conceptos tratados en la unidad didáctica, para posteriormente ordenarlos como poco a muy relevantes para otras discapacidades diferentes.

Las actividades de estudio individual

Aunque se estructura la tarea del alumno a través de los grupos de trabajo, es indudable que es necesario una actividad individual adicional para adquirir las competencias profesionales objetivo de la asignatura. Este esfuerzo adicional es habitual en toda asignatura y no supone nada nuevo. Lo único que es necesario hacer notar aquí es que la tarea de estudio del alumno puede adoptar diferentes formatos:

- Actividades de lectura preparatoria. Dado que las exposiciones orales del profesor no suponen habitualmente una explicación detallada de los contenidos, éstos son adquiridos de forma autónoma, aunque guiada, a partir de los materiales. De forma rutinaria, el profesor marca el ritmo de la lectura, indicando qué materiales incorporan los conceptos necesarios para la resolución de la siguiente fase del caso.
- Actividades de estudio de los contenidos procedimentales. Con un objetivo similar a las anteriores, se aplican sin embargo a la asimilación de las habilidades incorporadas a los criterios de evaluación de los diferentes temas.

Las consultas

El seguimiento del trabajo del alumnado es relativamente sencillo en virtud del hecho de que se dedican ciertos momentos del horario de la asignatura para la actividad de los grupos. Es un momento propicio para conocer la marcha de sus trabajos y mantener un cierto seguimiento. Sin embargo, se intenta hacer un uso, además, estructurado de las consultas propiamente dichas. Para ello, se realiza un registro de los grupos que acuden a las mismas, con una petición específica de reunión a los que no lo han hecho en el período de duración de una unidad didáctica. Ciertamente, esta circunstancia no es excesivamente frecuente: la propia dinámica del aplicada de los trabajos de los grupos facilita la utilización de las tutorías.

Un complemento reciente a las consultas presenciales es el empleo del correo electrónico. Su uso es animado por el propio profesor, aunque haciendo constar la reserva del derecho de convertir una petición de información o duda recibida por este medio en una cita presencial. Finalmente, el uso

del foro de la asignatura es otro modo de compartir información o dudas, no ya con el profesor exclusivamente, sino con el resto del alumnado en su conjunto. Se trata éste de un foro virtual, en formato Web, moderado por el profesor. Se accede a él desde la página de la asignatura.

La organización de las actividades de aprendizaje

Cada una de las principales unidades didácticas procura integrar las diferentes actividades descritas de modo que unas apoyen a otras y contribuyan de forma conjunta a los objetivos de la asignatura (véase la figura 1).

A. Cada unidad didáctica se inicia con la exposición introductoria del profesor. Ya hemos señalado que su objetivo es proporcionar un marco claro de referencia conceptual y preparar a los estudiantes para los materiales que se encontrarán posteriormente.

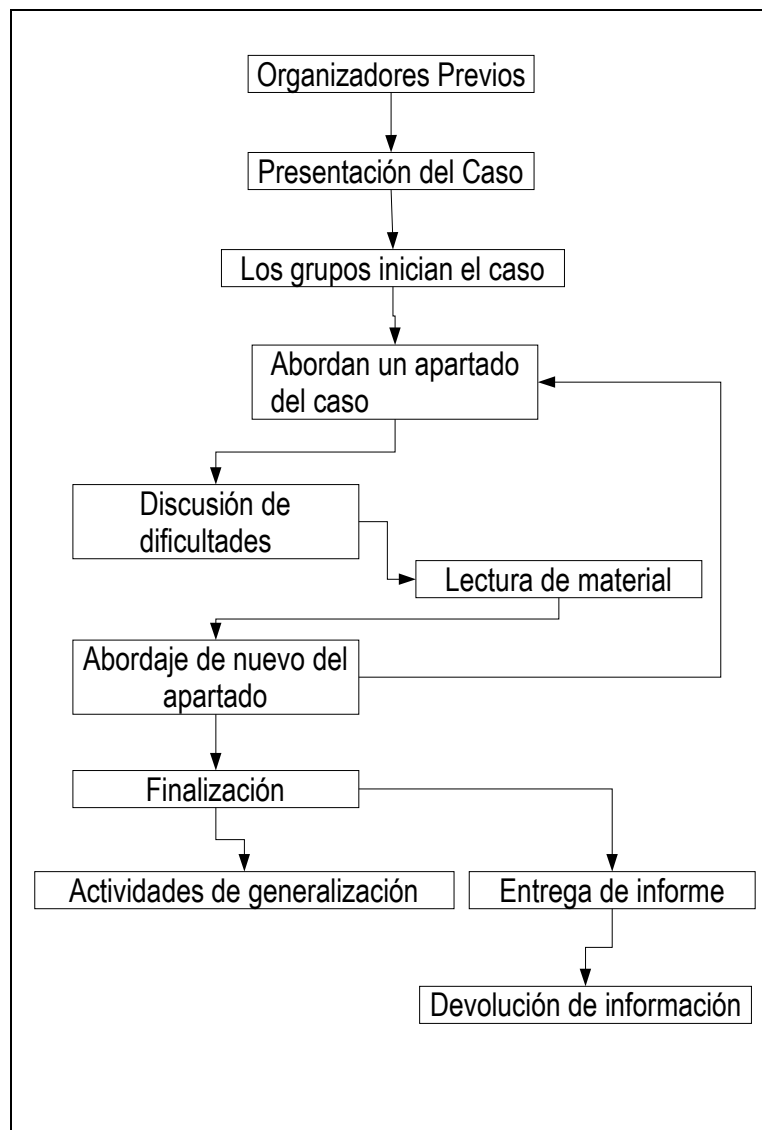


Figura 1: .- Esquema de una unidad didáctica

- B. Le sigue la presentación de la situación profesional a resolver. Ésta es descrita con los elementos suficientes como para iniciar los trabajos. En ocasiones, más información será proporcionada a medida que la actividad de los grupos lo requiera. Los estudiantes reciben los criterios de evaluación del caso (véase más abajo la sección de “evaluación”). Por otro lado, el trabajo en equipo sobre los casos está pautado, con preguntas y planteamientos específicos. Para cada cuestión a resolver:
1. Los grupos la abordan con los conocimientos de que dispone. Los grupos trabajan en el aula y fuera de ella sobre
 2. Se pone en común las principales dificultades con que se encuentran los equipos.
 3. El profesor propone la lectura de algún material que permite avanzar (en ocasiones la lectura es anterior al aspecto concreto a resolver).
- C. El último día de trabajo de la unidad se realizan las actividades de generalización.
- D. Los grupos completan el informe correspondiente al supuesto y lo entregan unas semanas tras terminarse el trabajo en el aula sobre la unidad.
- E. Cada estudiante cuenta en este momento con los criterios y actividades de estudio de la unidad.
- F. El profesor devuelve la información a los estudiantes sobre los trabajos realizados (véase más abajo el apartado sobre “evaluación”).

Los materiales de la asignatura

Los textos

La mayor parte de la información es proporcionada a los estudiantes a través de artículos y referencias de capítulos de los manuales sobre trastornos del desarrollo. Ciertamente, la utilización de un único manual sería ventajosa para reducir la ansiedad que algunos estudiantes experimentan en relación con una metodología como la que presentamos aquí. Contribuiría a proporcionar un marco general, claramente visible, para todo el alumnado. Sin embargo, entraría en cierto modo en contradicción con el objetivo planteado más arriba, de utilizar información científica de diversas fuentes, de forma, crítica y creativa. Al mismo tiempo, el esquema de combinación de marco teórico y práctico que subyace a la metodología basada en la resolución de problemas aconseja el empleo de más de una fuente.

Las guías de estudio

Una metodología que tienen su énfasis en la resolución de situaciones prácticas, obliga a la reorganización conceptual de los estudiantes, más acostumbrados a que sea el marco teórico el que sirva de referente. Esto aconseja proporcionar algún tipo de apoyo material escrito que organice los artículos y demás materiales que reciben, además de ponerlos en relación con las situaciones prácticas a las que se enfrentan. Las guías incluyen los siguientes apartados:

1. Los objetivos específicos de la unidad didáctica. Son la concreción para cada unidad de los objetivos señalados más arriba para toda la asignatura.
2. La relación de contenidos teóricos a abordar. Permiten situar un puente entre las actividades de resolución del caso y los conceptos que se trabajan a lo largo del mismo. De este modo, se hace también evidente al estudiante que no se trata sólo de "resolver el supuesto", sino también de "aprender teoría" al mismo tiempo.
3. Referencias bibliográficas básicas. Cada apartado conceptual viene referenciado con las fuentes que los estudiantes deben consultar para documentarse. Al mismo tiempo, todas las fuentes se reúnen en este único apartado final.
4. Referencias bibliográficas y fuentes documentales complementarias. Estas tienen la doble finalidad de servir a los estudiantes que tienen más interés en los contenidos de una unidad en concreto y, sobre todo, de apoyar la resolución de los casos prácticos.
5. Secuenciación de los contenidos y de la resolución del supuesto. Para facilitar, aún más, el doble manejo del marco conceptual y profesional, se incluye en la guía de estudio un sencillo esquema en el que se ponen en relación contenidos de los materiales, con los conceptos clave a abordar y los momentos de trabajo sobre el caso en los que habrán de emplearlos y serán introducidos.

Criterios de evaluación y actividades de estudio

Una metodología basada en problemas puede generar alguna confusión en lo que respecta a cuáles son los criterios de calificación del profesor. La transición hacia el modelo de competencias ha de producirse también en las actividades de evaluación. Si, además, éstas han de influir sobre la actividad de estudio y el trabajo del estudiante, serán necesario trasladarle las implicaciones evaluadoras lo antes posible. Un modo de hacerlo es presentar de forma explícita los criterios de evaluación. Éstos pasan así a ser un complemento de la guía de estudio. Tanto las unidades didácticas como los casos a resolver se presentan con los criterios de evaluación, que se ponen a

disposición de los estudiantes por escrito.

En el caso de las unidades didácticas, los criterios de evaluación se complementan con descripciones de las actividades de estudio. Son éstas tareas que el alumnado puede resolver de forma individualizada o colectiva, que no están sujetas a evaluación, y a las que hemos hecho referencia anteriormente en relación con las actividades de "estudio individual". Su resolución permite afianzar los conocimientos que poseen y las competencias en las que se han iniciado en las tareas de aula. Sobre todo, como hemos señalado más arriba, permite a los alumnos y alumnas acometer el estudio de aquel tipo de contenidos con los que se encuentran menos familiarizados, es decir, con los relacionados con el "saber hacer". En nuestra experiencia, se encuentran cómodos con el estudio de contenidos conceptuales; sin embargo, les resulta menos sencillo entender cómo hacerlo con los procedimentales.

Los materiales virtuales

Las nuevas tecnologías permiten la utilización de materiales que van más allá de los artículos en papel y los manuales. Hemos señalado ya el foro virtual como un recurso de esta naturaleza. Otros recursos a emplear son enlaces a páginas útiles para la resolución de los casos, materiales en formato electrónico, las transparencias que contienen las exposiciones del profesor, u otras transparencias que orientan o articulan las lecturas. Estos materiales se "cuelgan" de la página de la asignatura, que incorpora además enlaces al foro, una sección de anuncios relacionados con la materia y un apartado con acceso restringido a las calificaciones de las diferentes pruebas y exámenes.

Secuenciación y temporalización

La asignatura tiene un carácter anual, y cuenta con 9 créditos en total, es decir, el equivalente a 90 horas presenciales. En la programación horaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, no existe una diferenciación entre los créditos teóricos y los créditos prácticos. Este inconveniente inicial, por cuanto que podría restar a los alumnos la posibilidad de contar con éstas últimas, no es aquí una dificultad excesiva, dado que, como se ha podido comprobar, en nuestro caso la "teoría" y la "práctica" se encuentran integradas en un único proceso. En el caso de que se produjera una separación en horas de docencia de uno y otro tipo, sería necesario reorganizar un tanto la secuenciación descrita, aunque creemos que sería posible retener el carácter mixto de la asignatura en su conjunto. La secuenciación expresa que se propone para los contenidos de la asignatura aparece en la figura adjunta. Al mismo tiempo, la temporalización aproximada se incluye en la figura 2.

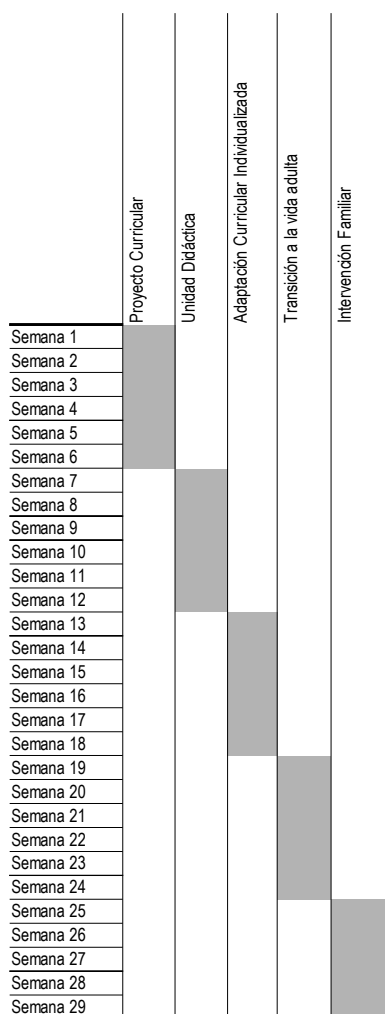


Figura 2.- Secuenciación aproximada de las unidades didácticas

Evaluación

La evaluación de la asignatura es el procedimiento mediante el cual tanto el profesor como los estudiantes obtienen información y se forman juicios sobre el grado en que los objetivos están siendo alcanzados, y los mecanismos por los cuales ello puede hacerse con mayor efectividad y eficiencia. No es, por tanto, simplemente el proceso de calificación, aunque evidentemente éste forma una parte importante del mismo.

La evaluación se concibe así como esencialmente formativa, tanto para el profesor como para el alumnado. La información que los dos reciben, mediante los mecanismos apropiadamente establecidos, contribuye a que cada uno pueda modificar el curso de acción establecido, bien en la

docencia, bien en el aprendizaje. Esto implica que la evaluación es una herramienta principalmente enfocada a facilitar el estudio, y no simplemente a la selección.

Este carácter formativo se complementa con una dimensión orientadora para los estudiantes. La relevancia de la evaluación para éstos es evidente, como demuestra el hecho de que en los primeros días de curso es en ella donde se concentran la mayor parte de las preguntas y demandas de información. El alumnado, a nuestro parecer, considera las tareas de evaluación como la señal más clara de los objetivos reales de la asignatura. Todas las afirmaciones que el profesor pueda realizar sobre la naturaleza del fenómeno de enseñanza-aprendizaje, sus intenciones en torno a qué pretende lograr a lo largo del año, o las declaraciones que puedan aparecer en el programa, son posteriormente filtradas a la luz de qué se calificará y cómo se hará. Aunque en ocasiones, y en virtud del modo en que es planteada, esta actitud puede resultar descorazonadora para el profesor, creemos que presenta un fondo de razón. Al fin y al cabo, si la evaluación es el medio por el que se genera información sobre el progreso hacia los objetivos, el mejor modo de ver cuáles son las prioridades que se establece en relación con éstos es analizar las prácticas y criterios reales de evaluación. Por tanto, se habrá de ser sumamente cuidadoso con las prácticas que la evaluación potencie. En la medida en que realmente se esté favoreciendo la valoración de competencias, los estudiantes trabajarán sobre éstas. En tanto en cuanto el eje esté formado por los contenidos conceptuales y su memorización, los aspectos procedimentales pasarán a un segundo plano. En cualquier caso, la naturaleza formativa a la que aludimos no excluye la dimensión sumativa de la evaluación. Es decir, que además de informar al proceso de enseñanza-aprendizaje mientras éste sucede, ha de valorar cuál ha sido el resultado final del mismo. Esto se materializa en el acto de la calificación para el estudiante.

Existen, a nuestro juicio, algunos requisitos que una práctica evaluadora apropiada desde esta perspectiva debiera reunir:

1. Contar con la existencia de criterios explícitos de evaluación.
2. Potenciar el carácter continuo del estudio.
3. A la vez, el sistema debe favorecer la mirada "hacia atrás" y la integración de toda la información revisada hasta el momento.
4. Debe suponer devolución de la información al alumno mientras éste aún la necesita.
5. La evaluación debe reproducir lo más posible las situaciones profesionales finales para las que se aspira a formar.

6. Debe responder a la diversidad de motivaciones, disponibilidad y esfuerzos de los estudiantes.
7. Los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación deben estar lo suficientemente integrados como para que unos se vean reflejados en los otros.

Los criterios de evaluación

Hemos señalado ya los motivos por lo que creemos que la evaluación ha de tener una naturaleza criterial explícita. En el apartado sobre los materiales curriculares se describió la importancia de proporcionar los criterios de evaluación a los estudiantes junto con actividades complementarias de estudio. No es éste el único momento en que los criterios de evaluación son empleados. En cada caso a resolver, podrán encontrarlos también como guía para los grupos de trabajo y en las hojas que se devuelven con la corrección de los trabajos de grupo. Los exámenes son también corregidos de acuerdo con criterios de calificación y evaluación. Existen, por tanto, unos criterios de evaluación de las unidades didácticas, en su conjunto, que a su vez orientan los criterios específicos de corrección de las actividades de grupo y los exámenes (véase la figura 3).

1. Criterios básicos conceptuales: hacen referencia a los contenidos que los estudiantes necesitan dominar en relación con el vocabulario básico de la materia, los sistemas de clasificación o los factores etiológicos. También incorporan los principios generales que deben dominar y comprender en relación con los aspectos evolutivos y educativos de los trastornos del desarrollo.
2. Criterios básicos procedimentales: se diferencian de los anteriores por cuanto que implican la utilización en tareas similares a las profesionales de los contenidos de la materia. Así, identificar si un alumno presenta retraso mental o no, o seleccionar un sistema alternativo de comunicación, serían ejemplos de criterios de este tipo.
3. Criterios de generalización: suponen la aplicación en contextos diferentes de aquéllos en los que se sitúan las situaciones profesionales de las estrategias y análisis realizados, tal y como se realiza en las actividades de generalización descritas más arriba.
4. Criterios de ampliación. Como se ha apuntado, pretenden responder a la diversidad de situaciones de partida y de motivaciones de los estudiantes. Implican la profundización en algunos de los aspectos de los casos propuestos. Suponen, por ejemplo, el diseño de actividades que van más allá de los requerimientos básicos de la actividad. Los criterios de generalización y los de ampliación suponen un 20% de la calificación, aunque hay que tener en cuenta que se aplican en tareas diferentes: los criterios de generalización se valorarán en los exámenes, mientras que los de

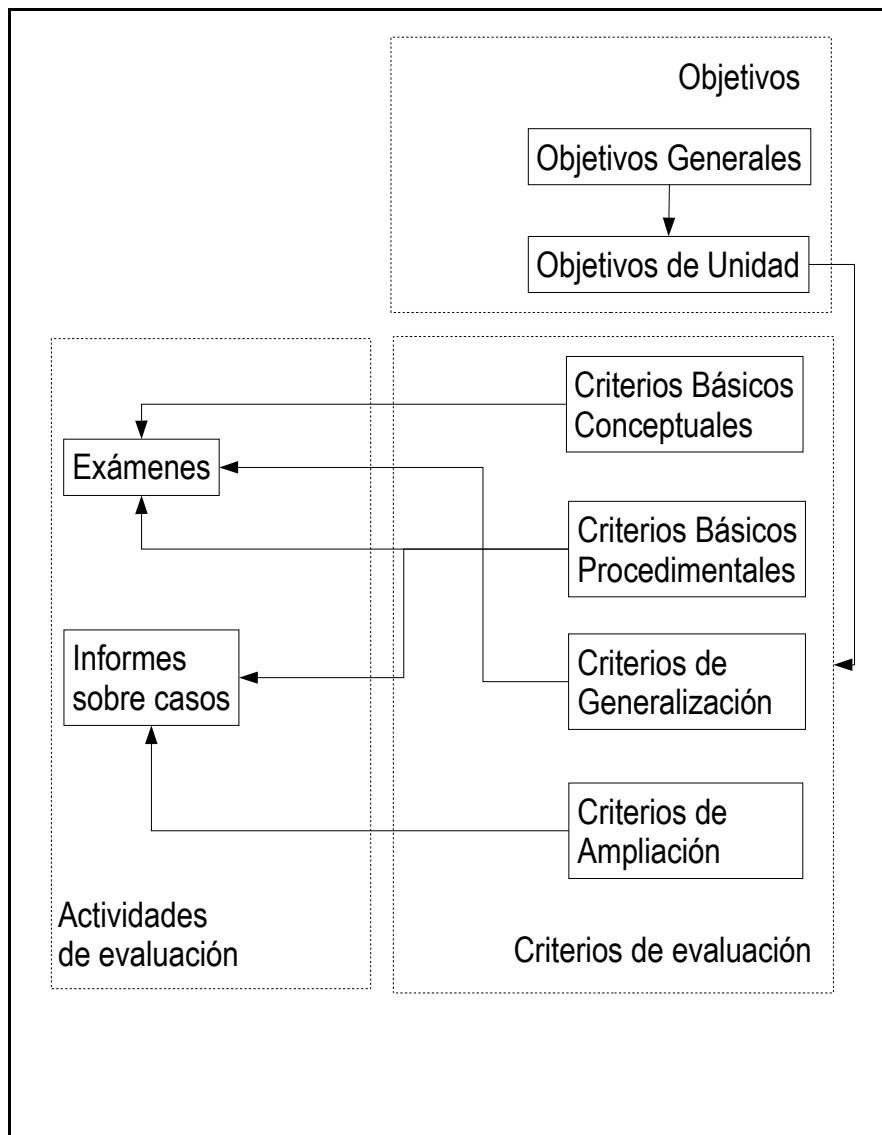


Figura 3.- Relación entre los objetivos, criterios de evaluación y actividades de evaluación

ampliación se computan en los casos prácticos. Suponen, por tanto, un 20% en cada una de estas actividades.

Las actividades de evaluación

Los criterios señalados más arriba se valoran en dos tipos de actividades esencialmente:

1. Los casos prácticos resueltos en equipo. Son el fruto del trabajo sobre los supuestos que articulan la asignatura, a lo largo de cada unidad didáctica. Los estudiantes cuentan con los criterios de valoración de los mismos, que se derivan de los criterios conceptuales, procedimentales y de ampliación. La valoración de los criterios conceptuales y procedimentales básicos supone aquí una ponderación del 80%. Se realizan cinco trabajos a lo largo del curso, existiendo un caso final

optativo de recuperación. Éste trabajo tiene como finalidad compensar alguno de los informes que no haya alcanzado la calificación mínima, y es de realización individual. La descripción de los casos no merece más comentario, al haberse detallado en otra sección de este proyecto. Sólo cabe remarcar la importancia de estas actividades como eje de la asignatura.

2. Los exámenes. Se realizan dos exámenes en las fechas habituales a lo largo de todo el curso académico. Los exámenes evalúan criterios conceptuales, criterios procedimentales y criterios de generalización. Las pruebas son, lógicamente individuales, pero en la mayor parte de ellas se permite el empleo de cualquier material. Los exámenes se encuentran divididos en dos secciones. En la primera no se permite la utilización de material alguno, y versa sobre los contenidos relacionados con el objetivo identificado más arriba con el número 5, a saber, las principales definiciones, sistemas de clasificación, etiología y vocabulario. Esta parte de la prueba supone un máximo de 20% de la calificación máxima de la misma. En el resto de la prueba, en la que sí se permite el empleo de cualquier material, se resuelven pequeños extractos de casos relacionados con la práctica profesional de los trastornos del desarrollo, bien centrados en el análisis evolutivo de los mismos o en el diseño de la respuesta psicoeducativa. Esta sección supone el 80%, del cual el 20% corresponde a criterios de generalización. La utilización de material de apoyo en pruebas individuales como éstas es una decisión que parte de una reflexión prolongada sobre la materia y varios ensayos previos parciales. Ya hemos justificado la necesidad de actividades de evaluación que obliguen al alumno a revisar los contenidos de un período dado de tiempo. Ciertamente, los exámenes no son el único disponible, pero creemos que contribuyen a ello. Ahora bien, en nuestra experiencia, es difícil orientar la actividad de estudio de los alumnos hacia la práctica y revisión de los aspectos más procedimentales y de comprensión profunda de los conceptos cuando mantienen la impresión de que, finalmente, será la reproducción de éstos lo que se les demande.

La devolución de la información

Hemos señalado que cada una de estas tareas lleva incorporada mecanismos de devolución de la información.

En el caso de los trabajos de grupo, ésta se realiza mediante una ficha individualizada para cada grupo, que incluye la puntuación obtenida en cada criterio de corrección del informe. Recuérdese que estos criterios son los que tienen en su poder los estudiantes con anterioridad al inicio del trabajo, y que se derivan de los criterios conceptuales, procedimentales y de ampliación de la asignatura. Es importante entender que los criterios de calificación no tienen por qué coincidir únicamente con

apartados o secciones específicas del informe, sino que intentan estar orientadas a la valoración de dimensiones del mismo, a veces, pero no siempre, coincidentes con aquellos. Cada criterio es valorado de 0 a 5 en función del grado de cumplimiento. Aunque no todos los informes son calificados de acuerdo a los mismos criterios, la devolución de este tipo de información permite la orientación hacia la mejoría en los futuros trabajos.

Los exámenes, por otra parte, son publicados con posterioridad a su realización y corrección, junto con los criterios de evaluación para las preguntas y ejemplos de respuestas potencialmente correctas.

Criterios de calificación y seguimiento de la asignatura

La calificación final en la asignatura es el resultado de la ponderación, de acuerdo con los pesos relativos apuntados más arriba, de los diferentes criterios y actividades. La contribución global de "resolución de casos" y "exámenes" se produce al 50% cada una, de modo que la nota final es el resultado de la media de las dos. Los casos son evaluados de acuerdo con los criterios indicados, de modo que la media de todos ellos aporta la calificación final de este apartado. En el caso de que la calificación media no alcance el 5, los alumnos deben, de forma individual, realizar un caso adicional de recuperación. A este caso tienen acceso también los estudiantes que deseen complementar y mejorar su calificación. Tanto en una circunstancia como en otra, el caso adicional sustituye a la calificación más baja.

Los exámenes parciales se recuperan, en el caso de no alcanzarse la calificación mínima de 5 en cada uno de ellos, en las convocatorias ordinarias al efecto.

El seguimiento de este sistema de evaluación exige la asistencia, por parte de los estudiantes, al menos al 70% de las clases. Puede parecer que, en un nivel como el universitario, la asistencia no debiera incluirse como criterio de calificación. De hecho, no lo es. Sin embargo, la participación en una modalidad de evaluación que descansa fuertemente sobre la realización de actividades de naturaleza aplicada en situaciones de grupo exige un control mínimo sobre la participación. Se convierte ésta, por tanto, en una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar que el aprendizaje se ha producido.

Lógicamente, la diversidad de situaciones personales y profesionales del alumnado obliga a contemplar otras posibilidades de seguimiento de la asignatura. Aunque menos recomendable, los alumnos cuentan con la posibilidad de optar a una evaluación únicamente mediante exámenes. En este caso, se trata de pruebas tradicionales, sobre contenidos similares pero sin el apoyo material que

se permite a la mayor parte de los estudiantes. El alumnado que no supera, por otra parte, la resolución de los casos, pasa también a esta modalidad, y debe recuperar la asignatura de forma similar a los alumnos y alumnas que no asisten a clase.

Bibliografía

Manuales básicos de la asignatura

- Arco, J. L. y Fernández, A. (Eds.). (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica*. Madrid: MacGraw Hill.
- García, J. N. (Ed.). (1999). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Giné, C. (Ed.). (2001). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Eds.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

Otros manuales

- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico*. (2ª Ed.) Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cerdá, M.C. (1990). *Niños con necesidades educativas especiales. Bases conceptuales, diagnósticas y de tratamiento*. Valencia: Promolibro.
- González, E. (Ed.). (1995). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- González, J. (2002). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Moreno, M. (Cord.) (1997). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

- Muñoz, A. M. (Ed.). (1996). *Bases para la intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo* (2a ed. ed.). Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Sánchez, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Verdugo, M. A. (Dir.) (1995) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Lewis, V (1987). *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Madrid: Paidós/Mec, 1991.

Documentación útil para la resolución de los casos

- Álvarez, L. A.; González-Pienda, J. A.; Núñez, J. C. y Soler, E. (1999). *La adaptación como medida de intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, L., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Aranda, R.E. (2002). *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Prentice-Hall.
- Beltrán, J. A., Bermejo, V., Pérez, L. F., Prieto, M. D., Vence, D. y González, R. (Eds.). (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- Garrido Landívar, J. (1988). *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares: Guía para su elaboración*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Luque Parra, D. J. y Romero Perez, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Molina, S.; Arráiz, A. y Berenguer, M. J. (1990). *Recursos para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Molina, S.; Arráiz, A. y Berenguer, M. J. (1990). *Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada : dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos*. Barcelona: Octaedro.

Valles Arándiga, A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Escuela Española.

Wang, M.C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Libros con ejemplos de casos e intervenciones

Beltrán, J. A., Bermejo, V., Pérez, L. F., Prieto, M. D., Vence, D. y González, R. (Eds.). (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.

Boyle, J., Darfoth, S., Shea, T. M. y Bower, A. M. (1997). *Cases in Special Education*. Madison: Brown & Benchmark.

Del Camino, M^a. E.; Palomares, L. y Arias, T. (1997). *Casos prácticos de Dificultades del Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales: Diagnóstico e intervención psicoeducativa*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

García- Sánchez, J. N. (2002). *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Sánchez J.F.; Botías, F. e Higuera, A.M. (1998). *Supuestos prácticos en Educación Especial*. Madrid: Praxis/Escuela Española.

Worrel, J. (1983). *Tratamiento de las dificultades educativas: Estudio de casos*. Madrid: Anaya.

Recursos electrónicos

Organizaciones profesionales y grupos de trabajo

ACCESO - Unidad de Investigación.....<http://acceso.uv.es/>

AELFA Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología<http://www.aelfa.org/>

AETAPI (Terapeutas de Autismo)..... <http://www.aetapi.org/inicio.htm>

Council for Exceptional Children..... <http://www.cec.sped.org>

European Ass. of Learning and Instruction <http://www.earli.eu.org/>

Grupo sobre Autismo del I.S. Carlos III<http://iier.isciii.es/autismo/>

International Ass. for the Scientific Study of Intellectual Disabilities..... <http://www.iassid.org/>

ISSBD: International Society for the Study of Behavioural Development ... <http://www.issbd.org/>

National Association on Deafness.....<http://www.nad.org>
 Portal del Audioprotesista y del Audiólogo.....<http://www.audifono.net/>
 SIDAR (Accesibilidad en la Red).....<http://www.sidar.org>

Asociaciones de familiares y personas con discapacidad

American Association on Mental Retardation <http://www.aamr.org/>
 AICE - Implante Coclear <http://www.implantecoclear.org/>
 American Foundation for the Blind.....<http://www.afb.org>
 Asociacion Asperger España <http://www.asperger.es/>
 Asociación Europea de Implante Coclear <http://eurociu.implantecoclear.org/>
 Asociación Europea de Implante Coclear..... <http://eurociu.implantecoclear.org/>
 Asociación Nuevo Horizonte. <http://www.autismo.com/>
 ASPACIDE (Niños y niñas sordociegos).....<http://www.arrakis.es/apascide>
 Autismo España <http://www.autismo.org.es>
 British Institute of Learning Disabilities..... <http://www.bild.org.uk/>
 CERMI..... <http://www.cermi.es/>
 Confederación ASPACE (Paralíticos cerebrales)..... <http://www.aspace.org/>
 Confederación Nacional de Sordos de España <http://www.cnse.es/>
 COCEMFE (discapacidad motriz)..... <http://www.cocemfe.es/>
 Disabled Peoples International<http://www.dpi.org/>
 European Disability Forum..... <http://www.edf-feph.org/>
 EUROPA-EURES <http://europa.eu.int/eures/index.jsp>
 FEAPS (Discapacidad psíquica) <http://www.feaps.org/>
 FESPAU (Autismo)..... <http://www.fespau.es/>
 FIAPAS (Asociaciones de padres y amigos de los sordos)..... <http://www.fiapas.es/>
 National Alliance for Autism Research..... <http://www.naar.org/>
 ONCE..... www.once.es

TIFLONET..... <http://www.redestb.es/tiflonet>
The Arc of the United States..... <http://www.thearc.org/>
The National Autistic Society..... <http://www.nas.org.uk>
WFD - World Federation of the Deaf <http://www.wfdnews.org/>

Otros centros de recursos e instituciones

CEAPAT <http://www.ceapat.org/>
CIDE <http://wwwn.mec.es/cide/index.htm>
Centers for Disease Control and Prevention <http://www.cdc.gov/>
NEEDirectorío: Necesidades Educativas Especiales en Internet. <http://needirectorío.cprcieza.net/>
Grupo de Estudios Neonatológicos y Servicios de Intervención <http://paidos.rediris.es/genysi/>
INICO (Universidad de Salamanca) <http://campus.usal.es/~inico/inico.html>
National Center for the Dissemination of Disability Research <http://www.ncddr.org/>
Real Patronato sobre Discapacidad <http://www.rpd.es/>
SERI - Special Education Resources on the Internet <http://seriweb.com/>