

XVII CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA

IV CONGRESO DE LA A.C.I.P.

Manuel Peralbo
Alicia Risso
Alfonso Barca
Juan Carlos Brenlla
Bento Duarte
Leandro Almeida
Anabela Cruz-Santos

A C O R U Ñ A | 2 0 2 3



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía

IV Congreso de la A.C.I.P.

Manuel Peralbo, Alicia Risso, Alfonso Barca, Juan Carlos Brenlla, Bento Duarte,
Leandro Almeida y Anabela Cruz-Santos



A Coruña, 2023

Facultad de Ciencias de la Educación

Actas del XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /IV
Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía

(A Coruña, 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023)

Editores:

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

Anabela Cruz Santos <<https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>>



Colabora: Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia

Universidade da Coruña

Edición: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

<www.udc.gal/publicacions>

Colección: Cursos_congresos_simposios, n.º CCS-158

N.º de páxinas: xv + 2548

DOI: : <https://doi.org/10.17979/spudc.000026>

Handle (URL do RUC): <http://hdl.handle.net/2183/34553>



CONTENIDO

Portada.....	i
Créditos.....	ii
Índice	iii
Prólogo	1
Comite organizador	3
Comité científico	4
Área 1 – Adicción y Comportamientos Problemáticos	7
Pelos olhos adentro: a exposição aos ecrãs e o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. - <i>S. Oliveira, J. Sargento, Cátia Magalhães</i>	8
O trabalho do pedagogo com a inclusão: perspectivas formativas. - <i>M. da Silva Nogueira, A. L. do Santo Pereira, M. Saculanda Alberto, Ó. Conceição de Sousa</i>	21
Área 2 – Aprendizaje, Memoria y Motivación	34
A autonomía en la educación universitaria desde la percepción del alumnado. - <i>G. Lamas- Valcarce</i>	35
Descoberta e diretividade nas metodologias de Ensino das Ciências. - <i>A. R. Rainho, I. Festas</i>	48
Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior. - <i>L. Miranda, C. Morais</i>	60
A educação empreendedora no ensino a distância: um estudo de caso com os professores/tutores de uma instituição de ensino privado do Rio Grande do Sul, Brasil. - <i>D. Tavaresa</i>	74
Características del compromiso escolar en Primaria y Secundaria: Diferencias de género. - <i>L. Díaz- Pita, C. Rodríguez- Llorente, T. Vieites, I. Piñeiro</i>	87
Diferenzas en metodoloxías de aula entre centros públicos e privados- concertados. - <i>L. Díaz- Pita, F. M. Díaz- Freire, M. A. Guisande, S. Rodríguez</i>	102
El efecto Pigmalión y su influencia en la autoestima del alumnado de Educación Infantil. - <i>M. Cabana Bedoya, R. González Suárez, C. Rodríguez Llorente, V. Blanco, M. A. Guisande</i>	112
Estudios de algunos mitos comunes en el aula de Primaria. - <i>M. J. Fuentes- Silveira, Y. Golías Pérez, J.C. Rivadulla- López, Ó. González Iglesias, D. Seoane López</i> .	124
Copiar en los trabajos académicos: atribuciones causales en educación primaria y universitaria. - <i>J. M. Muñoz Cantero, N. López Jar, E. M. Espiñeira Bellón</i>	137
Responsabilidade docente en la integridad académica en la educación primaria y universitaria. - <i>N. López- Jar, E.M. Espiñeira- Bellón</i>	148
Relação entre a criatividade dos professores e o estímulo à criatividade dos estudantes no ambiente escolar. - <i>Marina Silva Bicalho Rodrigues, S. C. Rodrigues Kotz</i>	157

Rendimento a matemática: relação com a ansiedade matemática, objetivos e crenças académicas. - <i>J.T. da Silva, G. Roldão, J.Pacheco Miguel</i>	170
Diseño y presentación de MITCA digital: una propuesta de prescripción de deberes mediante aula virtual. - <i>F.M. Díaz- Freire, M. Cabana- Bedoya, T. Vieites</i>	184
Diferencias en la frecuencia de prescripción y corrección de deberes entre centros públicos y privados- concertados. - <i>F.M. Díaz- Freire, T. Vieites, C. Rodríguez- Llorente, I. Piñeiro Aguín</i>	196
A (in) satisfação acadêmica de estudantes da UNESP no contexto da pandemia de covid-19. - <i>B. Lopes da Cunha Nogueira, A. Osti</i>	205
Área 3 – Conflictos y Mediación Escolar	218
As competências socioemocionais e a gestão de comportamentos na escola: Uma intervenção socioeducativa exploratória. - <i>M. Correia</i>	219
Mediação escolar: uma ferramenta de gestão de conflitos mediante as perspetivas de diversos atores escolares. - <i>L. de Fátima Almeida Ventura Amaral, M.S. Damião Serpa, S. Nunes Caldeira</i>	233
Percepción del alumnado de Educación Primaria sobre su responsabilidad académica. - <i>M.C. Pérez Crego, E.M. Espiñeira Bellón, O. Sofía Pérez Arias</i>	249
Bullying nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional.- <i>G. Franco, E. Silva</i>	263
Área 4 – Desarrollo Vocacional y Carrera	280
A competencia en saúde, seguridade e benestar. A importancia da seguridade e o Benestar Emocional do profesional. - <i>M.P. Caínzos Vázquez, B. López González, R. Rodríguez- Padín</i>	281
Intervenções de carreira com pessoas desempregadas: Explorar a estrutura e o conteúdo das intervenções.- <i>C. Luzia de Carvalho, M. do Céu Taveira, A. Daniela Silva</i>	293
Perspectivas dos adultos desempregados sobre o impacto da intervenção de carreira na empregabilidade: Um estudo qualitativo.- <i>C. Luzia de Carvalho, M. do Céu Taveira, A. D. Silva</i>	306
Psychometric properties of the Work Valences Scale (WSV) in Portugal: Studies with children and adults.- <i>Íris M. Oliveira, Sílvia Lopes, Erik J. Porfeli</i>	317
Career Construction Profiles in Working Students: Effects on Academic Adaptation. - <i>J. Soares, M. do Céu Taveira</i>	333
The role of career adaptability on university students’ academic adapting responses. - <i>J. Soares, M. do Céu Taveira</i>	348
Literacia digital em jovens: diferenças por sexo, curso e ano letivo. - <i>I. de Castro, M. do Céu Taveira, A. D. Silva, Í.M. Oliveira, P. Dias</i>	361
Propuesta de un modelo europeo de competencias de gestión de la carrera. - <i>M.Á. Nogueira Pérez, C. Ceinos Sanz, J.Franco López</i>	376
Perfis de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico. - <i>Í.M. Oliveira, E. Ferreira</i>	393



Atitudes Proteanas de Carreira e Sucesso na Carreira de Recém- graduados. - <i>C. Sampaio, M. do Céu Taveira, A.D. Silva</i>	409
O impacto da esperança de trabalho na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino secundário. - <i>F. Duarte, M.P. Paixão, J.T. da Silva, M. do Céu Taveira</i>	419
Inventário da Qualidade de Estágio: Impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais no ensino profissionalizante. - <i>F. Duarte, J.T. da Silva, M.P. Paixão, V. Gamboa</i>	434
Trabalho de equipa na intervenção social: Perspetivas de Educadores/as Sociais Portugueses/as. - <i>S. Fonseca, E. Correia Campos, P. Xavier, L. Araújo, M.J. Amante, C. Magalhães</i>	448
Interdependência intragrupal na intervenção social: Um estudo com Educadores/as Sociais Portugueses/as. - <i>S. Fonseca, L. Araújo, P. Xavier, C. Magalhães, E. Correia Campos, M.J. Amante</i>	463
La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea. - <i>E. Fernández- Rey, A.I. Couce Santalla, R. García- Murias, J.P. Franco López</i>	479
Área 5 – Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos	491
A educação como um instrumento de emancipação social: descrição da teoria de Paulo Freire no contexto angolano. - <i>A. Amândio Teixeira</i>	492
Rosalía de Castro a través do documental. - <i>E. Sueiro- Domínguez</i>	504
Las competencias musicales del profesorado en educación secundaria. Estudio diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Galicia. - <i>V. Castro- Alonso, R. Chao- Fernández</i>	517
Efectos de la danza en la inteligencia emocional, sociabilidad y satisfacción escolar en la educación primaria. - <i>N. Matos- Patiño, M.P. Ríos- De- Deus, M.L. Rodicio- García, A. Díaz- Crespo</i>	530
Impacto del COVID- 19 en las aulas de Educación Primaria. - <i>A. Pérez Díaz, J.C. Brenlla Blanco, G. Arias Ferreiro</i>	544
Conexões entre o espaço potencial de Winnicott e a educação de crianças: entre fatos e evidencias. - <i>M.V. Campos Mamede Maia, J. Pereira Motta</i>	557
O contributo da sala de aula no desenvolvimento sustentável. - <i>T. Santos, R. Paulino</i>	569
Área 6 – Familia, Escuela y Comunidad	582
Cartografia da educação não- formal do concelho de Vila do Bispo. - <i>B. Nico, L. Pratas Nico</i>	583
Comunicação integrada e educação para uma alimentação saudável: o caso da campanha Heróis da fruta. - <i>P. Ribeiro Cardoso, G. Jóluskin, I. Silva</i>	599
La influencia de la dislexia en la percepción de la familia sobre la educación y el centro escolar. - <i>S. Estévez Souto, P. Outón Oviedo</i>	611
Educação Comunitária, Direitos Humanos e Desenvolvimento. - <i>L. Pratas Nico, B. Nico</i>	621

El ajuste académico y personal de los jóvenes estudiantes de formación profesional. - L. Viqueira Gutiérrez, S. López- Larrosa	635
La relación entre el género de los estudiantes de formación profesional y el divorcio de sus padres con el apego adulto y su ajuste personal y académico. - L. Viqueira Gutiérrez, S. López- Larrosa	649
Comportamento pró social em alunos/as de cursos profissionais. - H. Pires, S. Pequito, R. Martinho	663
Incidencia de la implicación parental en la motivación académica y la autorregulación de aprendizaje. - M. Cabana Bedoya, S. Rodríguez, B. Veiga, A. Valle.....	677
As experiências e perceções de bem- estar das crianças de idade pré- escolar durante a pandemia por COVID- 19. - S. Pereira Sapage, A. Cruz- Santos, P. Engel de Abreu.....	690
Uma análise das características familiares de adolescentes criativos no domínio artístico. - S. Cristina Rodrigues Kotz, M. S. Bicalho Rodrigues	706
Área 7 – Formación de Profesores y Agentes Educativos.....	720
A concetualização do trabalho prático no ensino das ciências: Dados de uma revisão sistemática da literatura. - H. Oliveira, J. Bonito	721
Avaliación da educación inclusiva nos estudos universitarios da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED). - E. Rodríguez Machado, B. López González	737
A avaliação diagnóstica de rede (ADR) na educação de jovens e adultos na cidade de Fortaleza, Ceará. - M.F. Bezerra, C. Santiago de Sousa, L. Ferreira Vitoriano	751
Inovação digital: boas práticas pedagógicas identificadas pelos professores em contexto de supervisão pedagógica. - L.C. Queiroga, C. Barreira, I. Oliveira	762
Cidades educadoras: desafios e potencialidades. - A. Zamberlan, A. Pazatto Almeida, A. C. dos Santos Gomes, A.M. Andrade Marinho, D. Valduga Batalha, D. Maus, J.T. Arnt, J. Alcides Haetinger Esmério, L.D. Nora Santos, T. Tadielo Cezar	778
Impacto de un proxecto interdisciplinar en el desarrollo de la competencia social del alumnado universitario. - E.M. Barreira- Cerqueiras, M.M. Poncet Souto, A. Souto- Seijo, F. Teixeira Vázquez.....	793
Satisfacción del alumnado con el Prácticum en la Facultad de Formación del Profesorado (Lugo): una revisión comparativa para la mejora. - E.M. Barreira- Cerqueiras, M.M. Poncet Souto	803
Interacciones formales de los inspectores/as educativos gallegos en la configuración de su ecología de aprendizaje. - A.C. Doural García, M. González- Sanmamed, I. Estévez Blanco	816
Abriendo las puertas de las instituciones de educación superior: aprendizaje experiencial en el curso de Educación Social. - L. Araújo, M.J. Amante, S. Fonseca.....	828
Perceções dos educadores e professores sobre a educação STEAM outdoor: um estudo exploratório. - T. Ribeirinha, M. Correia	839

Prática curricular no curso de administração: plano de ensino como instrumento de operacionalização. - <i>J.M. de Sousa Will</i>	853
La formación del profesorado tutor de Formación Profesional Dual. - <i>M. C. Sarceda-Gorgoso, M.C. Caldeiro- Pedreira, O. Santamaría Queiruga</i>	867
Formação docente e histórias de vida de professoras freireanas. - <i>M.M. Dias Cavalcante, M. J. Fai Serpa e Sales, B. Gonçalo do Nascimento, R. A. de Arruda Mourão, M.F. Cavalcante Gomes</i>	879
La formación permanente de la inspección educativa: preferencias organizativas. - <i>A.C. Doural García, I. Estévez Blanco, M. González- Sanmamed</i>	892
Formação e atuação docente: trajetória acadêmica e profissional de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica. - <i>R. Bezerra Barros, B. Ramalho, Isabel Viana</i>	905
La magia de combinar las matemáticas y los cuentos en la educación infantil. Percepción de los futuros docentes de educación infantil sobre la elaboración de cuentos adaptados como herramienta educativa. - <i>R. Rodríguez- Padín, E.R. Rodríguez-Machado, E.J. Veiga- Río</i>	920
Guías Educativas sobre SXF: revisión narrativa y presentación de una guía integradora. - <i>D. M. Peñalver- García, F.A. García- Sánchez</i>	932
Formação docente para a inovação pedagógica no cenário pós- pandemia: o caso da Universidade Federal do Tocantins, Brasil. - <i>E.J. Alves, H. Soares Santos</i>	947
Autorregulação no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades da compreensão leitora nos métodos de estudo. - <i>S. Costa, A.C. Silva, Francisco Peixoto</i>	962
Equações para a Sustentabilidade: uma Prática Pedagógica no Curso de Educação Básica. - <i>Hélder Pinto, A. Figueiroa, Â. Silva</i>	975
Ensinar e aprender a escrever: concepções e percepções de professores no processo de ensino- aprendizagem da escrita. - <i>M.C.V. Silva, M.B. Bacelar</i>	991
Valoración de una indagación sobre el agua en futuros maestros de Educación Infantil. - <i>Y. Golías Pérez, M.J. Fuentes Silveira, J.C. Rivadulla- López, Ó. González Iglesias</i>	1004
Suporte básico de vida no 9.º ano: Da motivação dos alunos para intervir na comunidade. - <i>J. Bonito, M.A. Boné, M.J. Loureiro</i>	1018
Área 8 – Formación y transición al mundo laboral	1034
La formación continua, herramienta al mundo laboral. - <i>A. Fernández, C. Val- Rey, A.M. Martínez</i>	1035
Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual. - <i>V. Sánchez Souto</i>	1050
Desenvolver Mindset Empreendedor no Ensino Superior. - <i>M.C. Campos de Sousa Faria</i>	1062
La formación profesional en la empresa desde la perspectiva del alumnado. - <i>M.C. Sarceda- Gorgoso, F. Bran Barral</i>	1077

Satisfação dos alunos em cursos de marketing digital: uma análise das escolas de formação portuguesas. - <i>P. Ribeiro Cardoso</i>	1091
Empreendedorismo social em estudantes do ensino superior. - <i>R. Fernandes, E. Martins, F. Mendes, J. Sargento</i>	1107
Área 9 – Interculturalidad e Inclusión Social	1118
Características de los programas para el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. - <i>S. Beunza- García, E. Carpintero- Molina, C. Bel-Fenellós</i>	1119
A sensibilidade intercultural em estudantes no ensino superior.- <i>R. Novo, A. Prada</i> .	1133
Estudo exploratório sobre as perceções da população imigrante residente no norte e interior de Portugal. - <i>R. Novo, A. Prada, I. Florêncio</i>	1148
Educar na Perspectiva Intercultural: um olhar a partir do Estágio de Docência. - <i>M. Graciele Vasconcelos Cunha Frota, G.J. Rocha Sombra, E. Simão Martins, M. C. da Silva Ribeiro Leite, J. Pereira da Silva</i>	1162
Analisis de la conducta en personas con trastorno espectro del autismo.- <i>M. Baña Castro, I. García García</i>	1177
A importância da aprendizagem criativa para promoção da inclusão, criatividade e diversidade na educação profissional. - <i>D.R. Schneider Gottschalck, P. Scherer Bassani</i>	1189
Inclusão social na educação profissional: desafios e perspectivas para os professores. - <i>D. R. Schneider Gottschalck</i>	1202
Relação entre identidade étnica e ajustamento académico de minorias étnico- raciais: Um protocolo de revisão sistemática com meta- análise. - <i>Mafalda L. Campos, Joana Pipa, Francisco Peixoto</i>	1214
As contribuições e os desafios do estágio supervisionado na formação de licenciandos africanos no Brasil. - <i>João Pereira da Silva, Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite</i>	1229
O papel do professor e dos pares na inclusão de alunos migrantes. - <i>Ricardo Laranjeira, Sérgio Gaitas, Margarida Alves Martins, Guilherme Leite, Catarina Alves, Tiago Sarabando</i>	1244
Área 10 – Lenguaje, Comunicación y sus alteraciones	1258
Hablantes tardíos: Categorías léxicas como predictores de TDL. - <i>Mónica Vilameá Pérez, Iria Botana Lois</i>	1259
Hablantes tardíos; Perfil de desarrollo pragmático de 18 a 30 meses. - <i>Iria Botana Lois, Mónica Vilameá Pérez</i>	1270
Validación del Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ROCAA) al portugués europeo. - <i>Anabela Cruz- Santos, María Luisa Gómez Taibo, Lucía Díaz Carcelén, Carmen Rabadán Martínez, Etelvina Lima, Mariana Carvalho</i>	1281

Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem: Da Definição à Intervenção. - <i>Cátia Choupina- Alves, Anabela Cruz- Santos, Helena Trigo, Joana Teixeira, José Simões, Tânia Martins</i>	1290
Avaliação da linguagem em crianças com medida de Acolhimento Residencial na Região Norte. - <i>Sandra Miranda, Anabela Cruz- Santos</i>	1302
Procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, evaluación e intervención de las dificultades. - <i>Paula Ramos Garrido</i>	1316
Proficiência Leitora: Brasil e Portugal, Direito, Sistemas de Ensino e Políticas Públicas. - <i>Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo. - Ana Rodrigues da Costa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Lúcia Regina dos Santos</i>	1330
Competencia pragmática en educación infantil. Experiencia de coordinación basada en el modelo interactivo de Monfort y Juárez. - <i>Iria Botana Lois, Mónica Vilameá Pérez</i>	1344
O impacto do brincar entre pais e filhos no desenvolvimento da linguagem. - <i>Eugénia Teixeira</i>	1356
Avaliação da comunicação expressiva de crianças portuguesas dos 6 aos 42 meses. - <i>Sandra Ferreira, Anabela Cruz- Santos, Leandro S. Almeida</i>	1368
Brasil e Portugal: Avaliação Externa (PISA) e Políticas da Educação. - <i>Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo, Ana Rodrigues da Costa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Lúcia Regina dos Santos</i>	1379
Área 11 – Modelos y Prácticas de Evaluación	1397
El proceso de evaluación como oportunidad de aprendizaje a través de tareas favorecedoras de la integridad académica. - <i>Rocío Chao- Fernández, María Cristina Pérez Crego, Vicente Castro- Alonso</i>	1398
Desafios e tendências da avaliação educacional: olhares de professores da rede pública de ensino de Fortaleza- Ceará- Brasil. - <i>Tereza Cristina Lima Barbosa, Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes, Giovanni José Rocha Sombra, Elisângela André da Silva Costa, Elcimar Simão Martins</i>	1413
Repensando o erro para potenciar oportunidades de aprendizagem. - <i>Margarida S. Damião Serpa, Liliana Fontes Silva</i>	1427
Relações entre as avaliações formativa e sumativa na perspetiva dos alunos. - <i>Margarida S. Damião Serpa, Vanessa S. B. Vaz</i>	1443
Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: O e- portefólio como dispositivo de Avaliação. - <i>Teresa Santos, Palmira Alves</i>	1458
Área 12 – Necesidades Educativas Especiales	1469
Nueva Oportunidad de Formación.- <i>Encarnación Sueiro- Domínguez</i>	1470
Perceções de famílias acerca da utilização do Ages & Stages Questionnaires (ASQ- PT). - <i>Rita Laranjeira. Ana Maria Serrano</i>	1483
Avanços e desafios no contexto da inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais no município de Fortaleza –Brasil. - <i>Maria Vilene Teixeira</i>	

<i>Cordeiro Nunes, Tereza Cristina Lima Barbosa, Elisangela André da Silva Costa, Antonia Deusimar Timbó Teixeira</i>	1498
Procesamiento auditivo central en alumnado con dislexia y/o déficit de atención. Propuesta de intervención psicoeducativa.- <i>Tomás Mañas, Rosa M^a Rivas, Eva M^a Taboada, Santiago López, Patricia M^a Iglesia, Anderson de Jesús</i>	1512
Dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y en la escritura: demora entre el momento de detección y el momento de diagnóstico. - <i>Serxio Estévez Souto, Paula Outón Oviedo</i>	1527
Estratégias e recursos pedagógicos para produção de histórias infantis de crianças brasileiras em contexto escolar. - <i>Valéria Rosa Farto Lopes, Jáima Pinheiro de Oliveira, Neusa Teresinha Rocha dos Santos</i>	1536
Um caso de sucesso na Intervenção Precoce na Infância em Portugal. - <i>Rita Laranjeira</i>	1551
Surdos do interior do Brasil e a língua de sinais. - <i>Cristiano das Neves Vilela, Anabela Cruz- Santos, Wolney Gomes Almeida</i>	1565
Escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus no Brasil: marcos legais e conceituais. - <i>Carina Pimentel Souza Batista, Theresinha Guimarães Miranda</i>	1579
Marcas de exclusão: a educação especial no contexto do ensino não presencial. - <i>Carina Pimentel Souza Batista, João Danilo Batista de Oliveira, Miguel Angel Garcia Bordas, Monica de Jesus Souza</i>	1592
Vivências dos professores brasileiros no cenário da Covid- 19 no ensino para alunos com Necessidades Educativas Especiais. - <i>Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, Anabela Cruz- Santos</i>	1605
Burnout parental em pais/cuidadores de adultos com necessidades especiais. - <i>Maria João Beja, Glória Franco, Fátima Carolina Freitas</i>	1620
Confirmación de las propiedades psicométricas de la escala para la detección de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. - <i>Anderson de Jesus, Tamara Pereira Vigide, Rosa María Rivas Torres, Santiago López Gómez, Patricia Maria Iglesias Souto, Eva Maria Taboada Ares, Tomás Mañas León</i>	1635
Percepción sobre la conciliación familiar en familias con discapacidad. - <i>Noelia Orcajada Sánchez, Anabela Cruz- Santos</i>	1647
Caracterização de perfis de desenvolvimento de crianças com síndromes genéticos e perturbação neuromotoras. - <i>Isaac Pavão, Iolanda Gil, Maria Vânia Nunes, Maria Irene Miranda, Ana Vitória Santos Furtado Rios</i>	1678
Programa institucional de acompanhamento psicopedagógico da Universidade Federal de Uberlândia – PIAPSI/UFU.- <i>Maria Irene Miranda</i>	1689
A Inclusão de Crianças com PEA: O Olhar dos Educadores de Infância do Ensino Regular.- <i>Nelly Furtado</i>	1696
Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual. - <i>Sánchez Souto, Vanesa</i>	1710



O Olhar das Crianças perante os colegas com Autismo no Pré- Escolar. - Vera Pinho, Maria Celeste de Sousa Lopes.....	1722
Área 13 – Políticas y Reformas de la Educación Superior	1734
A pedagogia universitária e a aprendizagem do professor de ensino superior. - Marina Marina Dias Cavalcante.....	1735
Percepción del alumnado de Grado acerca de la integridad académica. - Ana M. ^a Porto Castro	1746
A Lei de Cotas e a ampliação da diversidade e da inclusão: o novo perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior. - Lauro Lopes Pereira- Neto...1759	
Representações do lúdico no Parecer Sucupira. - Maria Vitoria Maia.....	1772
Área 14 – Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación	1783
Integração das Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em atividades de formação de professores. - Antonio Izomar Madeiro Rodrigues, Bento Duarte da Silva, António José Osório	1784
Programa “Aventura Mindserena”: uma experiência de mindfulness online no ensino superior. - Helena Fernandes, Albertina Lima de Oliveira.....	1796
Análise da percepção dos professores do ensino superior em angola em torno do ensino remoto. - Manuel Teixeira, Altina Ramos	1808
Dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem para as Plataformas de Experiência de Aprendizagem. - Marcelo Mendonça Teixeira, Cristiane Domingos de Aquino Teixeira, Edmar da Silva Medeiros, Jaziel Victor de Souza, Linaldo Francisco Miranda, Israel Bernardo de Souza Filho, Anderson Sena dos Santos, Cícero Antônio de Moraes	1833
Plataformas de Inteligência Artificial no Processo Educativo. - Marcelo Mendonça Teixeira	1845
Desmitificando la preparación de oposiciones: Estudio de caso de la academia Flou. - Carolina Val- Rey, Ana María Martínez, Ainhoa Fernández	1859
A transversalidade das tecnologias digitais na educação à distância no Ensino Superior em Moçambique. - Tumbo, Dionísio	1875
Ensino online no período de covid 19: opinião dos estudantes do curso de Administração sobre desempenho académico. - Will, João Manuel de Sousa	1886
Educação a Distância e Digital (EaDD) e os desafios do e- Professor do ensino superior. - Maria Cristina Campos de Sousa Faria	1900
Ciência de Dados, Psicopedagogia e Psicologia Educacional: campo de pesquisa por construir. - João Batista Carvalho Nunes.....	1914
Educação no período pós- pandêmico: as TDICs no contexto da rede pública municipal de Fortaleza/Brasil. - Rodrigo Leite Rodrigues, Elizangela Maia Braga, João Batista Carvalho Nunes	1926
Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões sobre o uso de experimentos controlados remotamente. - Jade Carvalho Ferreira, Thiago Coimbra Gusmão, Mikael Frank Rezende Junior, Alessandra Rodrigues, Thiago Caetano	1940

Itinerarios de formación para a acreditación da competencia dixital docente. - <i>Eduardo R. Rodríguez- Machado, Emilio J. Veiga- Río, Beatriz López González, Rocío Rodríguez- Padín, Natalia Abalde Amoedo</i>	1949
Las tecnologías como medio de inclusión en los estudios universitarios: La realidad de Galicia. - <i>Enelina María Gerpe Pérez</i>	1960
Emprego de la tecnología en la evaluación de los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. - <i>Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Cristina Pérez Crego</i>	1971
Reflexões sobre plataformas digitais mais utilizadas por professores(as) brasileiros(as): uma discussão exploratória. - <i>Mariane Ignácio Guedes, Alessandra Rodrigues</i>	1985
A educación social ante os riscos dixitais que afectan a mulleres e menores: unha revisión de estudos recentes realizados en España. - <i>Laura Rego- Agraso, María- Paula Ríos- de Deus, María- Luisa Rodicio- Garcia, Ana Díaz- Crespo, Nuria Matos- Patiño</i>	1997
Formação continuada de professores para a integração de tecnologias de informação e comunicação no contexto da educação escolar indígena. - <i>Sonaira Moura, Bento Silva</i>	2012
Experiências educativas nos espaços maker: estratégias para potencializar a aprendizagem criativa com cultura maker em contextos presencial e online. - <i>Adriana Alves Aleixo, Bento Duarte da Silva</i>	2024
Área 15 – Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida	2037
Da hermenêutica do cotidiano à consciência crítica – O serviço social e a perspectiva pedagógica social. - <i>Ricardo Cardoso</i>	2038
Mudar apenas as regras ou também o jogo? – A metodologia de investigação- ação para a transformação dos sujeitos. - <i>Ricardo Cardoso</i>	2052
Será a prisão o melhor lugar para educar?: a qualidade de vida e percepção de segurança em contexto prisional. - <i>Gloria Jóluskin, Isabel Silva, Marcos Taipa Ribeiro, Sofia Boticas, Tomás Pereira</i>	2063
Relación entre expectativas de control percibido, salud general e imagen mental de las personas desempleadas. - <i>Adolfo Pena Prieto, María Dolores Varela Rodríguez</i>	2075
Niveles de ansiedad- rasgo en adolescentes: medida y diferencias según la práctica de ejercicio físico. - <i>Víctor Domínguez Rodríguez, Iago Portela Pino</i>	2089
Estudantes ingressantes por ações afirmativas e permanência no ensino superior brasileiro. - <i>Cláudia Canal, Leandro S. Almeida</i>	2110
Promoção da saúde psicológica no ensino superior: proposta do projeto piloto IPViver.- <i>Maria João Amante, Cátia Magalhães, Susana Fonseca, Lia Araújo, Paula Xavier, Edgar Correia Campos</i>	2121
SIMPOSIOS	2162
SIMPOSIO: Formação Docente: debates, experiências e redes em análise	2163

A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limite. - <i>Daniel Augusto de Lima Mariano</i>	2164
SIMPOSIO: Trabajo colaborativo en alumnado de educacion superior: construccion y validacion de un protocolo de observación	2177
Construcción de un instrumento de observación del trabajo colaborativo en alumnado de Educación Superior. - <i>Irene González-Díez, Leandro S. Almeida, María Consuelo Saiz-Manzanares, Claudia P. Pedroza Canal, Miguel Ángel Carbonero-Martín, Luis J. Martín-Antón, Carmen Varela Vázquez, Paula Molinero-González, Wendy Lilibeth Arteaga-Cedeño</i>	2178
SIMPOSIO: Análise de experiências educativas no ambiente híbrido	2179
Docência na educação híbrida: análise de uma experiência na pós-graduação. - <i>Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Roseli Cerny</i>	2192
Metodologias ativas para a formação profissionalizante na perspectiva da educação híbrida. - <i>Gerlane Romão Fonseca Perrier</i>	2205
Mapear estilos de aprendizagem em ambiente híbrido: estudo de caso com professores em formação continuada. - <i>Eliana Alves Moreira Leite, Bento Duarte da Silva</i>	2219
Desigualdades digitais: educação híbrida para quem? - <i>Priscila Costa Santos</i>	2235
SIMPOSIO: A matemática nos primeiros anos	2248
A formulação de problemas: uma experiência no 1.º ano de escolaridade. - <i>Paulo Miranda, Ema Mamede</i>	2249
Explorar o cálculo mental no 3º ano de escolaridade. - <i>Mariana Djaló, Ema Mamede</i>	2264
A resolução de problemas de matemática por alunos dos 6 aos 7 anos. - <i>Mariana Branco, Ema Mamede</i>	2278
Promovendo o Sentido de Número em crianças dos 6 aos 7 anos. - <i>Bruna Gonçalves, Ema Mamede</i>	2292
O círculo fracionário na aprendizagem de frações: aspetos da sua utilização no 2º ano de escolaridade. - <i>Paula Cardoso, Ema Mamede</i>	2306
SIMPOSIO: Intervir para reduzir as taxas de insucesso no Ensino Superior 2319	
Variáveis pessoais e contextuais do (in)sucesso académico: estudantes dos PALOP no contexto das Residências Universitárias. - <i>Luisa Santos, Leandro Almeida, Susana Caires</i>	2320
SIMPOSIO: Formação Docente: debates, experiências e redes em análise	2334
A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limites. - <i>Daniel Augusto de Lima Mariano</i>	2335
Qual Formação de Professores? Consensos e dissensos no campo. - <i>Andréa Rosana Fetzner</i>	2349

Redes e colectivos docentes latino-americanos: tecendo reflexións sobre a formación docente en movementos instituintes dialóxicos. - <i>Mairce da Silva Araújo, Orcid, Regina Aparecida Correia Trindade</i>	2359
SIMPOSIO: Visibilizando Barreiras para la Inclusión Educativa y Social en Persoas con TEA	2372
Identificando barreiras para a superación a e inclusión de persoas con trastorno do espectro do autismo (TEA). - <i>Manoel Baña Castro, Rosa Fiel Paz, Esther Nuñez Pintos, Isabel García García</i>	2373
La visibilidad de barreras para la inclusión en las familias de personas con TEA. - <i>Isabel García García</i>	2398
SIMPOSIO: Ámbitos aplicados de las imágenes mentales: Diferentes líneas de investigación	2412
La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología: El final del primer período. - <i>Alfredo Campos</i>	2413
Afantasía y edad: Una revisión. - <i>Alfredo Campos, María José Pérez-Fabello</i>	2420
Pros y contras de “Baños de Bosque”: Posibilidades del modelo mediante imágenes mentales. - <i>Encarnación Sueiro-Domínguez, Alfredo Campos</i>	2435
La imagen espacial del alumnado de bachillerato. - <i>Mario Lado, Diego Campos-Juanatey</i>	2458
Seguridad que proporcionan los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. - <i>Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i>	2469
Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. - <i>Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i>	2479
La imagen y la ansiedad ante la muerte de los adolescentes después del COVID-19. - <i>Esther López-Pérez, Alfredo Campos</i>	2487
Influencia de la facilidad de comprensión de mapas en la seguridad que aportan a los usuarios. - <i>María José Pérez-Fabello, Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i>	2504
Afantasía y superfantasia: Diferencias entre estudiantes de bellas artes y psicología. - <i>María José Pérez-Fabello, Alfredo Campos</i>	2515
Cambio de actitud ante la muerte a causa del COVID-19. - <i>Esther López-Pérez, Alfredo Campos</i>	2526
Rotación de mapas: Diferencias entre el alumnado de bachillerato. - <i>Mario Lado, Diego Campos-Juanatey</i>	2537

SIMPOSIO: Visibilizando Barreiras para la Inclusión Educativa y Social en Persoas con TEA

Identificando barreiras para a superación a e inclusión de persoas con trastorno do espectro do autismo (TEA)

Manoel Baña Castro (*)

Rosa Fiel Paz (**)

Esther Nuñez Pintos (***)

Isabel García García (****)

(*) Grupo INDEIN; Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. manoel.bana@usc.es

(**) Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

(***) EOE Pontevedra. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

(****) Departamento de Psicoloxía. Universidade da Coruña

Resumo

O informe Warnock (1976) sinalaba a imposibilidade de dúas modalidades separadas de educación e a súa coexistencia nun sistema de educación inclusiva. Existen dúas barreiras estruturais para a realización do dereito á educación de persoas con TEA que inciden negativamente sobre a dispoñibilidade, accesibilidade, aceptabilidade e adaptabilidade da educación para este grupo de persoas. Estas barreiras son a visión estereotipada e a discriminación que se ten cara ás persoas con TEA e a escaseza de recursos destinados á educación inclusiva. O Informe da ONU sobre a situación da educación inclusiva en España de 2017 sinala que as políticas públicas dirixidas á poboación con TEA están baseadas en dúas ideas erróneas: “a primeira, asumir a discapacidade como un fenómeno homoxéneo, descoñecendo o seu número de realizacións que pode alcanzar un ser humano con discapacidade se a administración educativa lle asegura os medios axeitados; a segunda, a idea da discapacidade como sinónimo de incapacidade, motivo polo cal ás persoas con TEA, no mellor dos casos, trátaselles como suxeitos de caridade, suxeitos pasivos que non teñen a mínima posibilidade de incidir no desenvolvemento das súas propias vidas e menos, na construción da sociedade na que habitan. Tamén abundan os estereotipos que asumen ás persoas con TEA como seres perigosos, persoas inertes, sen

2373

afectividade e emocións pertencentes a mundos distantes e completamente diferentes”. Tal como segue o Informe mencionado, “é de especial importancia reenfocar a política de atención á poboación con TEA, partindo por recoñecer que este grupo poboacional non é vulnerable, de maneira fundamental, por atoparse en sí mesmo en situación de discapacidade; a súa vulnerabilidade é produto máis da súa interrelación co medio e a sociedade na que habita e na que aspira a realizarse como ser humano tal e como tamén o defenden as grandes organizacións de especialistas no campo da discapacidade intelectual como a APA, a OMS, a AAIDD...

Palabras Chave: Trastorno do Espectro do Autismo, barreiras para a inclusión, calidade de vida e atención educativa.

Identificando barreras para la superación e inclusión de personas con trastorno del espectro del autismo

Resumen

El informe Warnock (1976) señalaba la imposibilidad de dos modalidades separadas de educación y su coexistencia en un sistema de educación inclusiva; existen dos barreras estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con TEA que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Estas barreras son la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con TEA y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva. El Informe de la ONU sobre la situación de la educación inclusiva en España de 2017 señala que las políticas públicas dirigidas a la población con TEA están basadas en dos ideas erróneas: “la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo las sin número de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si la administración educativa le asegura los medios adecuados; la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con TEA, en el mejor de los casos, se las trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima

posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas y menos, en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con TEA como seres peligrosos, personas inertes, sin afectividad y emociones pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes”. Tal como sigue el Informe mencionado, “es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con TEA, partiendo por reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano tal y como también lo defienden las grandes organizaciones de especialistas en el campo de la discapacidad intelectual como la APA, la OMS, a AAIDD...

Palabras Clave: Trastorno del Espectro del Autismo, Barreras para la inclusión, calidad de vida y atención educativa.

Identifying barriers to overcoming and including people with autism spectrum disorder (DSA)

Abstract:

The report Warnock (1976) pointed out the impossibility of two separate modalities of education y his coexistencia in a system of education inclusiva; they exist two structural barriers stop the realization of the right to the education of people with ADS that affect negatively envelope to availability, accessibility, aceptabilidate and adaptabilidate of the education stop this group of people. These barriers are the stylized vision and the discrimination that has to the people with ADS and the shortage of resources destined to the education inclusive. The Report of the UN about to situation of the education inclusive in Spain of 2017 points out that the public politics directed to the population with ADS are based in two erroneous ideas: “the first, assume the discapacidade eat a phenomenon homogeneous, ignoring it without number of realizations than can reach a human being with discapacidade if the educational administration ensures him the felicitous means; the

second, the idea of the discapacidade like as of inability, reason whereby to the people with ADS, in the best of the cases, treat them like subjects of charity, subject passive than do not have the minimum possibility to affect in the development of the his own lives and less, in the building of the society in the that inhabit. Even, abound the stereotypes that assume to the people with ADS like be dangerous, people inertes, without affectivity and emotions belonging to distant worlds and altogether different”. As it follows the Report mentioned, “is of special importance refocus the politics of attention to the population with ADS, splitting for recognizing that this group population is not vulnerable, of fundamental way, by found per se even in situation of disability; his vulnerability is product more of the his interrelationship with the half and the society in the that inhabits and in the that aspires to realize like human being such and eat also defend it the big organisations of specialists in the field of the disability intellectual eat the APA, the OMS, the AAIDD.

Key words: Disorder of the Spectrum of the Autism, Barriers stop the inclusion, quality of life and educational attention.

1. Introducción.

Historicamente, as persoas con algunha ou con múltiples discapacidades estiveron restrinxidas ao fogar ou, cando moito, a institucións segregadas que viñeron chamándose colectivamente de “educación especial”. Esta forma de comprender a súa atención e vida responde a un paradigma que se basea no convencemento de que estas persoas non poden educarse e que constitúen unha carga para o sistema ordinario; nalgúns momentos, chegouse a manifestar que non sentían ou os seus umbrais de dor, felicidade... eran distintos ás de calquera persoa. De feito, hai unha frecuente manifestación por parte das entidades ou organizacións ordinarias, tamén das escolas en contra de atender ao alumnado con estas diversidades, entre eles as persoas con Trastornos do Espectro do Autismo (TEA en diante) ou, cando acceden ou se concreta a súa asistencia, a expulsalos porque resulta máis “difícil” atendelos e educalos. A práctica de separar ao alumnado con TEA entraña a súa maior marxinação social, unha situación na que se atopan moitas ou a maioría das persoas con discapacidade e con iso afianzase mais a súa discriminación.

Hoxe en día, podemos dicir que a educación inclusiva é un dereito de todos e todas que, ao promover a convivencia coa diferenza e a pluralidade, impulsa a superación de estereotipos, de prexuízos e, tamén, da discriminación. A inclusión do alumnado con TEA nas escolas regulares desde a máis temperá idade confire importantes vantaxes psicolóxicas porque atende máis as necesidades intelectuais, sociais e emocionais mediante unha interacción natural cun grupo diverso de alumnado sendo unha das mellores maneiras de combater estereotipos e promover a conciencia sobre as capacidades das persoas con TEA. En termos históricos, os últimos vinte anos foron moi importantes para o concepto de Educación Inclusiva (en contraposición ao concepto de Educación Especial) e en novos marcos xurídicos internacionais e nacionais que tratan de forma específica os dereitos das persoas con TEA. O primeiro que podemos observar na atención é a resolución de Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Persoas con Discapacidade, aprobada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas en decembro do 1993. Este marco afirma o principio da igualdade de oportunidades de educación nos niveis primario, secundario e superior para os nenos, nenas, mozas e persoas adultas con discapacidade e especifica ademais que isto debe ocorrer “en contornas integradas”, velando porque “a educación das persoas con discapacidade constitúa unha parte integrante do sistema de ensino”. Observa que a educación nas escolas regulares require a prestación de servizos de interpretación, condicións axeitadas de acceso e servizos de apoio concibidos para atender as necesidades de persoas con diversas discapacidades. Así mesmo, é clara ao dicir que en tanto “o ensino sexa obrigatorio, debe impartirse ás nenas e os nenos afectados de todos os tipos e graos de discapacidade, incluídos os máis graves”, non deixando dúbidas sobre a inalienabilidade do dereito que todas as persoas teñen á educación.

A Asemblea Xeral das Nacións Unidas de decembro do 2006 aprobou a Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade, clave para a interpretación do dereito polo seu nivel de detalle. A Convención das Nacións Unidas retoma a definición de “discriminación por motivos de discapacidade” presente na Convención Interamericana e engade que a denegación de “axustes razoables” tamén configura unha forma de discriminación. Esta Convención entende por “axustes razoables” as “modificacións e adaptacións necesarias e axeitadas que non impoñan unha carga desproporcionada ou

indebida (...) para garantir ás persoas con discapacidade o goce ou exercicio, en igualdade de condicións coas demais, de todos os dereitos humanos e liberdades fundamentais”.

Este concepto é importante cando se trata de gozar do dereito á educación no sistema ordinario de ensino, dado que terá que responder as necesidades e especificidades do alumnado con TEA. Esta Convención non só busca garantir o acceso de persoas con discapacidade á escola regular, prohibindo que se lles recuse a matrícula, senón tamén presenta requisitos e estratexias para a súa permanencia e éxito na escola, entre elas, a posta en marcha de axustes razoables en función das necesidades e demandas persoais; tamén, de dar o apoio necesario no marco do sistema xeral de educación, para facilitar a súa formación efectiva e proporcionar medidas de apoio personalizadas e efectivas. Estas tres estratexias diferenciadas deben ser despregadas, segundo explícita a Convención, “de conformidade co obxectivo da plena inclusión”. Os distintos marcos legais internacionais sinalan que un sistema educativo inclusivo é aquel que, por encima de calquera outra característica, prohibe as prácticas discriminatorias, promove a valoración da diferenza, acolle a pluralidade e garante a igualdade de oportunidades. Doutra banda, sendo o dereito á educación un dereito dispoñible para todos/as e obrigatorio en determinados niveis de ensino, subliñamos que este precepto se aplica de igual maneira e sen distinción ás persoas con TEA. Esta premisa que responde ao modelo da Educación Inclusiva, explicita o dereito das persoas con TEA a acceder e permanecer no sistema ordinario de educación, que debe ser capaz de facer axustes para responder a todos os seus alumnos e alumnas. Velar pola plena realización do dereito á educación de persoas con TEA, considerando as dimensións de dispoñibilidade, accesibilidade, aceptabilidade e adaptabilidade é o que distingue á inclusión da mera “integración”, cando o alumnado con TEA está presente nas escolas sen os axustes e o apoio requirido para atender as súas necesidades e demandas persoais. A “integración” do alumnado con TEA sen plena inclusión pode levar ao seu illamento e, en última instancia, constituír un obstáculo para atender as necesidades educacionais de todo o alumnado.

2. A realidade actual da atención e educación das persoas con TEA.

O recoñecemento manifesto de que as persoas con TEA non son suxeitos de caridade senón, fundamentalmente titulares de dereitos e non son seres incapaces, senón pola



contra persoas que dispoñen dun conxunto de posibilidades e capacidades que cos medios apropiados poden desenvolver plenamente, permite valorar á poboación con TEA, como parte integrante do mundo, con capacidade de achegar ao seu propio desenvolvemento e ao desenvolvemento da súa comunidade”. “Desde esta perspectiva, a vulnerabilidade da poboación con TEA enténdese non só como unha característica propia do suxeito, como un fenómeno estritamente individual, senón, esencialmente como o resultado da interacción do suxeito co seu medio social. A vulnerabilidade da poboación con TEA, aínda que está directamente asociada a determinada limitación física ou mental, depende fundamentalmente da cantidade de barreiras de orde material, económico, social, político e cultural que erixe a sociedade; barreiras que se require eliminar para que este grupo poboacional poida, en igualdade de oportunidades e co máximo nivel de liberdade e autonomía posible, levar o tipo de vida que valoraría e elixiría si dispuxese dos medios apropiados”. Os estereotipos das persoas con TEA actualmente prevalectes entre mestres e mestras, estudantes, autoridades escolares e locais e, mesmo, familias, reforzan a exclusión destes e, evidentemente, obstaculizan a súa inclusión. En efecto, isto recoñece a Convención sobre a Discapacidade das Nacións Unidas ao afirmar que non é “a discapacidade” o que obstaculiza plena e efectivamente a participación na sociedade, senón máis ben “as barreiras debidas á actitude e á contorna” nesa sociedade. A investigación mostrou que os máis elevados índices de prexuízo exprésanos estudantes e familiares e os máis baixos maniféstanos o profesorado e a dirección das escolas. En media, a maioría das persoas cren que as persoas con TEA deben estudar en escolas especializadas e unha porcentaxe elevada pensa que o estudante con TEA crea problemas na escola.

O Comité observa que non existe unha noción clara do que é o interese superior do neno en materia de educación inclusiva. Xeralmente, a conceptualización médica da discapacidade intelectual segue sendo a máis común, e, por tanto, as administracións educativas seguen considerando que o interese superior do neno ou nena con TEA é acceder a unha “educación especializada” en “centros especiais”, fronte a este razoamento, non se toma en conta a persoa como suxeito de dereito, nin a súa opinión é considerada. De forma xeral, aínda existen estereotipos cara ás persoas con TEA na sociedade, incluíndo os contornos educativos; nalgúns casos, tradúcese en rexeitamento

absoluto e hostilidade. Desa maneira, pais e nais de nenos ou nenas con TEA sinalaron ao Comité que os seus fillos/as eran “máis propensos a accidentes” e que eran vítimas de violencia e acoso escolar (bullying) nos centros ordinarios. O Comité advertiu a percepción segundo a cal o alumnado con TEA, e principalmente as nenas, queda mellor “protexido” contra estes tipos de violencia nos centros educativos especiais. Tamén se recibiron testemuños de casos onde os pais/nais de alumnado neurotípico non permitiron que os seus fillos asistisen ao colexio ata que retirasen ao neno ou nena con TEA que estaba na clase, argumentando que atrasaba o rendemento do curso. Estas prácticas discriminatorias non se contrarrestan coa adopción e implementación de campañas de toma de conciencia, información e formación sobre os dereitos de persoas con TEA para o conxunto da sociedade, empezando co persoal educativo, a administración e os pais/nais de nenos e nenas neurotípicos.

Os apoios ás responsabilidades dos pais e nais de nenas e nenos con TEA víronse empobrecidos nos últimos tempos; os pais que decidiron loitar polo acceso dun alumno con TEA a unha educación inclusiva rapidamente chegan a altos niveis de presión, esgotamento e mesmo desesperación. Aínda que reciben o apoio doutros pais/nais (grupos de apoio), de organizacións e redes especializadas, devandito apoio é moi limitado e insuficiente. O Comité constatou que despois da etapa de escolarización obrigatoria (21 anos de idade) existen poucas oportunidades para que o alumnado con TEA exerza o seu dereito á participación e inclusión social. As vías a dispoñibilidade deste alumnado, principalmente aquel con maior necesidade de apoio, consisten repetidamente en rutas segregadas tales como talleres protexidos, centros de ocupación, ou a permanencia na casa ou nun centro de día, que recibe a persoas con TEA de 17 a 70 anos. O Comité constatou que entre os profesionais entrevistados existe unha percepción común de que o coidado institucional de longa duración é o único futuro para certas persoas con TEA entrando á idade adulta. Observa que un alumno/a que seguiu o currículo do centro educativo especial, aula especial ou educación combinada, non obtén o mesmo título que os seus pares senón un certificado para poder traballar e poder acceder a formación vocacional segregada.

Ademais do estigma e a discriminación a persoas con TEA, outro factor estrutural da violación do seu dereito á educación é a discrepancia existente entre o marco xurídico e os recursos dispoñibles para a realización do dereito á educación inclusiva, froito da falta dunha verdadeira vontade política para tal fin. Esta problemática transcende ao conxunto de países da Unión Europea.

Por iso, o rol da escola é clave, pois o traballo mancomunado e cooperativo é o indicador de éxito nunha educación inclusiva. Non pode promoverse a inclusión desde un só suxeito sen gañarse a cooperación de todas as persoas. A escola necesita de líderes inclusivos que se comprometan a traballar en equipo para poder resolver as situacións e dilemas presentados no que a educación inclusiva é un proceso sistémico de mellora e innovación educativa. Isto leva a precisar que a inclusión como filosofía permitirá mellorar a calidade de vida de todo o alumnado para xerar sentimentos de benestar nas comunidades e contornas educativas.

Neste sentido, López (2004) sinala que para o noso grupo de profesorado o ensino é máis que unha mera colección de coñecementos e destrezas técnicas, moito máis que un conxunto de procedementos, moitísimo máis que un puñado de cousas que deben aprenderse. O ensino é un compromiso social, unha responsabilidade moral, que busca que o alumnado na súa interacción se converta en cidadáns de proveito e pleno dereito, en persoas de ben.

3. Diversidade do alumnado con TEA e Inclusión.

A inclusión é considerada en moitas ocasións como algo asociado a nenos e nenas con barreiras para a presenza, a aprendizaxe e a participación e só centrada nun único aspecto do neno ou nena, sen ter en conta a súa totalidade. Falamos de barreiras porque o termo de necesidades educativas especiais supón por unha etiqueta que pode conducir a reducir as expectativas do neno ou nena e mudando a linguaxe, poderemos mudar o trato discriminatorio e favorecer deste xeito a inclusión.

Cando falamos de barreiras para o xogo, a aprendizaxe e a participación, poden proceder dende calquera parte do centro sexa da súa distribución física, da súa organización ou mesmo das relacións entre os nenos e nenas e os adultos. Esténdese máis alá do centro e podemos atopalas tanto na comunidade como nas políticas locais e nacionais.

A realidade da inclusión é que abarca a todas e todos indistintamente e implica o recoñecemento tanto das diferenzas coma das semellanzas de todas as nenas e nenos. Isto non significa que o alumnado deba realizar determinadas tarefas ou actividades dunha mesma forma xa que hai que considerar que poden existir diferentes formas de realizalas, é dicir, implica un cambio considerándoo como un proceso de mellora continua. Falar de inclusión supón tamén que se deben reducir todas as formas de exclusión, eliminando todas as presións que impidan unha plena participación.

Booth, Ainscow e Kingston (2006) describen a inclusión como a eliminación de todas as barreiras para a actividade, a aprendizaxe e a participación de todos os nenos e nenas. Isto é, a inclusión vai máis alá de situacións concretas e ten que estar presente en todos os contextos; deste xeito, será preciso a participación de todos/as os profesionais e implicar tamén a todas as persoas e mesmo ás comunidades. Para ilo, é necesario reflexionar acerca das crenzas que temos relacionándoas cos valores inclusivos descritos por Ainscow e Booth (2000) como a confianza, o valor, a compaixón, a igualdade, a participación, a comunidade, o respecto pola diversidade, a sustentabilidade e a non violencia.

Booth, Ainscow e Kingston (2006) sinalan que cando falamos de inclusión na educación, podemos resumila nos seguintes apartados:

- Aumentar a participación dos nenos e nenas para reducir deste xeito a exclusión.
- Reestruturar as culturas, as políticas e as prácticas de todos os centros, facéndose sensibles á diversidade que se presente.
- Valorar a todos e todas por igual (nenos e nenas, asistentes persoais e profesionais).
- Considerar as diferenzas entre os nenos e nenas coma un recurso de apoio ao xogo, a aprendizaxe e a participación, en lugar de consideralo como un problema a resolver.
- Recoñecer o dereito aos nenos e nenas á unha educación e a un coidado na súa localidade, sen excepción.
- Facer melloras que inclúan tanto aos profesionais coma aos nenos e nenas.
- Reducir as barreiras para o xogo, a aprendizaxe e a participación de todo o alumnado, independentemente das barreiras que poidan existir.

- Aprender das situacións nas que se tenten superar as barreiras no xogo, na aprendizaxe e/o una participación, para lograr así a beneficiar a todo o alumnado.
- Acentuar tanto o proceso desenvolto como os logros finais.
- Fomentar relacións duradeiras e satisfactorias entre os centros e as súas comunidades.
- Recoñecer que a inclusión en Educación Infantil é tamén unha forma de inclusión na sociedade.
- Poñer en marcha os valores inclusivos.

Cardona (2006) sinala que existen determinadas condicións que forman a base da educación inclusiva, partindo dunha actitude positiva cara as capacidades de aprendizaxe de todos e todas, un coñecemento básico por parte do profesorado do grupo, a aplicación de métodos e procedementos de adaptación da ensinanza e do currículo, o apoio de nais, pais e profesores/as e, por último, a oferta de iguais oportunidades ao alumnado para participar (Booth, Ainscow e Kingston, 2006). Estas condicións deben estar moi presentes nas escolas inclusivas e como sinala Giangreco et al. (1997) débese partir dunha serie de características dos centros nos que a educación inclusiva está presente:

- O traballo en equipo colaborativo, caracterizado por ter uns obxectivos comúns, esencial para a calidade da educación inclusiva.
- As ideas e crenzas compartidas.
- A co-responsabilidade coa familia.
- Profesores e titores comprometidos.
- Relacións claras e ben establecidas entre os diversos profesionais.
- Uso efectivo dos apoios.
- Realización da adaptacións curriculares.
- Existencia de procedementos para avaliar a eficacia da inclusión.

A escolarización nunha escola inclusiva non debe referirse a “*inserir*” ou “*meter dentro*” a alguén que queda fóra do sistema educativo, senón que debe darse unha resposta axeitada á diversidade, tanto por parte das Administracións educativas coma dos profesionais da educación e non exclusivamente dos profesionais especialistas.

A escola inclusiva é aquela que abarca a todo o alumnado, sen excepcións, garantindo a eliminación das prácticas de exclusión. Cando falamos dunha escola inclusiva, debemos tratar de adaptarnos ao que o alumnado demanda, xa sexa un axuste nos tempos, nas actividades ou no propio currículo, entre outros.

A escola inclusiva é quen educa a todo o alumnado en ámbitos ordinarios (Stainback e Stainback, 1999); a atención á diversidade debe fomentar a participación de todo o alumnado, considerando como enriquecedora para o grupo a superación de calquera barreira para a presenza, a participación e a aprendizaxe, coñecendo e respetando os diferentes ritmos de aprendizaxe. Booth, Ainscow e Kingston (2006) conciben o apoio á diversidade dende unha perspectiva ampla e consideran que proporcionar apoio ás persoas é só unha das formas de aumentar a participación do alumnado. Os apoios poden vir dos diferentes profesionais cando planifican as actividades tendo en conta a todo o alumnado, os seus puntos de partida, estilos de aprendizaxe, etc. Stainback e Stainback (1999) sinalan que estes apoios deben ser naturais e accesibles (as familias, os propios alumnos, os compañeiros e compañeiras de centro e a comunidade) e, polo tanto, complementarán os apoios de carácter máis formal ou profesional.

As escolas que valoran a diversidade enfatizan a necesidade de incluír a todo o alumnado tanto nas actividades como nos obxectivos da educación. Para isto, será preciso que fomentemos a flexibilidade e “crear escolas onde todos os nenos e nenas aprendan a aprender” (Ballard, 1999). Calquera estratexia didáctica que pretenda atender á diversidade debe contemplar o principio de globalización; cando falamos do principio de globalización quérese transmitir que o protagonista é o alumnado e as disciplinas son uns instrumentos para o seu desenvolvemento integral. Neste sentido, nun enfoque globalizador, as nenas e nenos son o centro do proceso de ensinanza-aprendizaxe.

A atención á diversidade debe entenderse dende un enfoque globalizador que abarcará todo o alumnado, con ou sen TEA. Deste xeito, a aprendizaxe en interacción con outras persoas como outros mestres e mestras e compañeiros e compañeiras é parte importante no proceso xa que engloba a todo o alumnado. Para que a aprendizaxe dos nenos e nenas sexa significativa, será necesario que o proxecto educativo, as actividades, contidos, ... sexan deseñados dende unha perspectiva globalizadora. Enténdese por globalización a

capacidade que teñen as persoas de aproximarse ao obxecto de coñecemento, de aprehender as súas características de modo integral, completo e relacionado, para posteriormente por procesos de análises e sínteses ir completando e establecendo novas relacións sobre esa información (Baña e Losada, 2017).

Whenmeyer e Schalock (2001) recoñecen a gran importancia do construído de calidade de vida na educación, pero sinalan que, aínda non existe unha plena comprensión do mesmo. A pesar diso, podemos observar que nos últimos anos houbo un avance significativo xa que se aprecia o uso do concepto en distintas prácticas educativas. A inclusión comunitaria, o emprego ou a vida independente adulta serán inalcanzables para moitos estudantes con TEA si na educación non se lles prepara suficientemente para avanzar en dimensións persoais de calidade de vida. Algunhas investigacións mostran interese por estudar as relacións entre calidade de vida e autodeterminación, pois a autodeterminación pode ser un fío condutor da calidade de vida (Whenmeyer e Schalock, 2001). Destas investigacións pódese sinalar que o concepto de autodeterminación relaciónase actualmente coa independencia e autonomía da persoa (Whenmeyer, 2006). É un concepto que serve para examinar a progresiva toma de conciencia e control da súa propia vida por parte das persoas con calquera tipo de dificultade na aprendizaxe e na vida. A súa principal utilidade radica en servir como guía para a transformación necesaria da atención educativa guiando as boas prácticas profesionais podendo ser examinadas á luz deste concepto. Podemos dicir que aquilo que posibilite maior autodeterminación dos individuos vai na dirección correcta e aquilo que dificulte esa autodeterminación resulta regresivo (Verdugo, 2000; Schalock, 2004). Whenmeyer (1992, 2007) define a autodeterminación como:

“O proceso polo cal a acción dunha persoa é o principal axente causal da súa propia vida e das eleccións e toma de decisións sobre a súa calidade de vida, libre de influencias externas ou interferencias”.

A conduta autodeterminada, por tanto, é unha característica propia da persoa; agora ben, como se pode fomentar o concepto de autodeterminación na escola? Conseguir a autodeterminación para o alumnado nas escolas, teñan ou non discapacidade intelectual,

é unha tarefa tan complexa como a de atopar traballo e involucrarse nas súas comunidades cando son adultos (Whenmeyer, 1996).

Moitas son as tarefas que hai que levar a cabo para transformar as escolas ata convertelas en medios que faciliten as condutas autodeterminadas do alumnado, incluídos aqueles con maior diversidade. Entre estas tarefas están as seguintes:

- Diseñar ambientes escolares que ofrezan oportunidades para que o alumnado poida elixir e expresar as súas preferencias.
- Facilitar as interaccións de todo o alumnado, teña ou non discapacidades.
- Estimular o acceso a modelos de rol adulto no comportamento.
- Permitir a experiencia do éxito a todo o alumnado.
- Estender a experiencia de aprendizaxe do alumnado moito máis alá do currículo académico e da propia escola.

Para que estas tarefas se efectúen, é primordial e imprescindible o papel dos educadores; sen un primeiro paso de recoñecemento da importancia das habilidades relacionadas coa autodeterminación por parte do profesorado nada pode ser feito. Así mesmo, a práctica de modificacións do sistema escolar debe ser deseñada moi minuciosamente. Impulsar a autodeterminación na escola significa a transferencia do control e a responsabilidade ao alumnado e isto require instrución, estrutura e apoio. Para deseñar este novo sistema de funcionamento requírese a colaboración e a coordinación de todos: administración, profesorado, comunidade educativa, familia e o propio alumnado nunha práctica para a mellora da escola.

4. A educación e o desenvolvemento das persoas con TEA.

Todo acto intelixente supón a existencia dalgún tipo de organización ou estrutura intelectual da que parte e no que se desenvolve; a comprensión da realidade sempre implica interrelacións múltiples entre as accións cognoscitivas e os conceptos e significados que estas accións expresan (Flavell, 1984); supoñen unha organización interna que posibilita a comprensión da nosa realidade. A organización mental é a tendencia a crear sistemas que integren os coñecementos que ten unha persoa acerca do seu entorno. Mediante unha boa organización ou estruturación mental adquirese unha maior flexibilidade mental; a flexibilidade mental é a capacidade dunha persoa de



modificar a súa organización perceptiva, o curso do seu pensamento ou o seu comportamento para adaptarse ás necesidades de cambio do medio ambiente en todos os tempos. En relación a iso, Piaget (1935) fala da construción do coñecemento e como os pensamentos chegan a formarse na mente das persoas; aí reside a preocupación e os esforzos do ser humano para crear ou construír unha concepción do mundo e da súa realidade para poder anticiparse e solucionar as dificultades que poidan xurdir. Para iso, Piaget fai relación á actividade global do neno ou nena e outras formas de representación; A súa teoría considera que o organismo é esencialmente activo e a través da actividade é como se van construíndo as propias estruturas, tanto biolóxicas como mentais. Considérase o desenvolvemento como un proceso de cambio interno, natural e espontáneo da conduta, non ligado á vontade ou conciencia da persoa. Vygotski (1983) e os seus colaboradores sinalan a importancia da construción do coñecemento social no desenvolvemento humano. O paso dun desenvolvemento estritamente biolóxico e madurativo a un desenvolvemento de carácter social é desde esta perspectiva unha característica específica da especie humana. A linguaxe fai de intermediario en toda percepción humana, cumpre o labor de analizar e sintetizar a información que ao seu poder, ordena o mundo percibido polos ser humanos e codifica as súas impresións. Así é como a linguaxe se converte nun instrumento decisivo do coñecemento humano ao facilitarlle a construción verbal e a extracción de conclusións sen achegarse ao mundo dos obxectos (Baña, 1990).

A psicoloxía do desenvolvemento e da aprendizaxe contemporáneas destacan con maior fincapé que a persoa con TEA presenta certos límites no desenvolvemento que son compensados por procesos indirectos e que dan lugar a un particular tipo de desenvolvemento intelectual; este desenvolvemento intelectual atópase coas limitacións dun medio social para levalo a cabo dun modo axeitado (Vygotski, 1983). Trátase de xerar os apoios que reduzan estas limitacións e, para iso, débense impulsar medidas de axuda que redunden na mellora das relacións sociais e nunha participación na comunidade onde se desenvolve a propia independencia e autodeterminación. A idea de supercompensación desempeña un papel predominante; W. Stern formula esta idea como aquilo que non mata, fai máis forte, indicando que a forza xorde da debilidade, as aptitudes das dificultades (W. Stern, 1923, páx. 145). Así como a vida de todo organismo

está orientada pola esixencia biolóxica da adaptación, a vida da mente está orientada polas esixencias do ser social. Non podemos pensar, sentir, querer, actuar sen que haxa ante nós algún fin (Adler, 1927, páx. 2). Construír todo o proceso educativo seguindo as tendencias naturais á supercompensación significa non atenuar as dificultades que derivan do defecto, senón tensar todas as forzas para compensalo, suscitar só tales tarefas e facelo en tal orde que respondan á gradualidade do proceso de formación de toda a personalidade baixo un novo ángulo. A educación non se apoia só nas forzas naturais do desenvolvemento senón tamén no obxectivo final cara ao que debe orientarse; o defecto non é só unha debilidade senón tamén unha forza. Neste sentido, a modificabilidade estrutural cognitiva presenta un enfoque de modificación activa, contrario a unha aceptación pasiva (Feuerstein, 1970). A característica principal deste enfoque é o logro do cambio no individuo, proporcionándolle ao mesmo tempo os medios necesarios para a súa adaptación ao entorno. Desde este enfoque considérase a intelixencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar resposta aos estímulos ambientais; a persoa de baixo rendemento necesita dar un cambio ao seu patrón de desenvolvemento, o cal se consegue a través dunha interacción activa entre o individuo e as fontes internas e externas de estimulación. Na medida en que se produzan os cambios e as modalidades do desenvolvemento, o organismo mostrará unha maior predisposición ao cambio ou, mesmo, un nivel maior de modificabilidade.

É neste sentido onde xorde a formulación do problema que presentamos; se queremos axudar ás persoas con TEA a nivel educativo temos que coñecer as súas capacidades, as súas dificultades e o que caracteriza a esta poboación como TEA ademais de persoas que son por tanto diferentes (Baña e Losada, 2018); por iso propoñémonos realizar un estudo das persoas con TEA en educación primaria para plantexar liñas de actuación consonantes cos principios teóricos presentados anteriormente e defender esta nova liña de actuación baixo a perspectiva do rigor e as boas prácticas que deben presidir as actividades educativas na escola.

A inclusión como opción educativa implica modificacións organizativas, curriculares e ideolóxicas; pódese dicir que chega a ser unha cultura escolar. Para incluír necesítase da implicación de toda a comunidade educativa: pais, profesores, alumnos, persoal de

asistencia... No alumnado con Trastornos do Espectro Autista (TEA) estas modificacións inclúen o currículo, a organización da clase e un proxecto conxunto do Centro apoiado polos pais e a administración educativa. Este Proxecto precisa dun conxunto de axudas e asesoramento que implica directamente á administración educativa en canto a recursos humanos e materiais (formación, medios, instrumentos...).

A inclusión supón que o conxunto das persoas que forman parte deste proxecto comprométense cunha forma de facer escola, educar a alumnado con Trastorno do Espectro do Autismo no centro ordinario supón un reto que xa moitos profesionais están a asumir como obxectivo; para iso a escola necesita dalgún cambio que distintas institucións educativas levan esixindo e demandando; os documentos como o INDEX para a Inclusión ou os Manuais de Boas Prácticas son un bo exemplo diso; o centro ordinario cumpre coas condicións para responder satisfactoriamente a este reto pero necesita dunha serie de condicións ou premisas para responder a el con garantías de éxito. En primeiro lugar, é necesario adoptar o enfoque psicopedagóxico e sobre o paradigma de apoios con respecto á atención; en educación, a autoridade responde a un compromiso de esixencia e compromiso, esíxese, demándase e proporciónase axuda en forma de andamiaxe de Bruner (1966). Desde hai uns anos, reivindicase o enfoque persoal na educación (Arbea e Tamarit, 2003) que sinala que temos que formar persoas para vivir en sociedade, con calidade de vida e capacidade para decidir acerca das súas vidas; este enfoque persoal baseado na autodeterminación das persoas así como na súa calidade de vida, esixe achegarse aos proxectos das persoas, proxectos que queremos crear con elas e implementalos para vivir con elas pero tamén de partir das propias persoas, das súas capacidades (Vygotski, 1976) da súa sobrecompensación e do sistema de valores que fundamenta ~~no~~ noso sistema educativo e no que poden formar parte activa as persoas con Trastorno do Espectro Autista (Booth, 2006). Conseguir que estas persoas sexan capaces de facer cousas que lles interesen e desexen, forma parte deste principio e do obxectivo de educar persoas con capacidade para decidir e participar das súas vidas, é dicir, ser autodeterminados (Wehnmeyer, 2006).

Para iso o centro ordinario reúne as condicións precisas (Warnock, 1976) porque non existen distintas sociedades e distintas escolas e, a vontade reside en responder e

comprometerse a este reto con actitude positiva (García-Leiras, 2007) co obxecto de procurar prácticas de calidade e crear vidas de calidade nas aulas e os centros educativos. Para iso, todo o que necesitan as persoas con TEA cabe nun “maletín” (Baña, Losada e Fiuza, 2019) e a misión dos profesionais da educación consiste en responder as demandas concretas de cada día a estas persoas desde a capacidade e a expectativa de que son capaces e poden aprender.

Para iso, necesitamos do apoio das nais e dos pais, a coordinación na educación familiar e escolar, o dar pasos no mesmo camiño co obxecto de procurar a organización dos esquemas mentais destes alumnos e alumnas (Baña, 1998), o apoio aos profesionais da educación nas súas tomas de decisións así como o seu traballo coordinado, flexible e de equipo (García-Leiras, 2007). E a creación dunha rede de recursos por varias vías son dun gran valor para esta experiencia (Escribano et al., 2014). Educar a un neno ou unha nena con TEA supón un conxunto de adaptacións acerca do currículo ordinario, non un currículo en paralelo; estas modificacións fan referencia á atención ás diferenzas individuais. As persoas con TEA son persoas diferentes aos demais e diferentes entre si; deben de contemplarse nos distintos niveis de concreción curricular desde o Proxecto de Ciclo ou Etapa, da programación da aula á programación individual de clase. Isto require dunha definición dos roles do profesorado de apoio e ordinario conforme ao ensino adaptado que ten que partir dun Proxecto global e conxunto e, concíbese como un continuo entre dous extremos: os cambios habituais que o profesorado introduce no seu ensino para dar resposta ás diferenzas individuais (aprendizaxe funcional, contextual e significativo) e as adaptacións que se realizan no currículo ou Adaptacións Curriculares Significativas.

As adaptacións curriculares non son necesariamente individuais; previa a calquera adaptación é necesario a formación documental e administrativa da mesma e o ensaio de fórmulas de adaptación de proxección grupal e comunitaria e para iso, interesa coñecer, máis, as capacidades e o potencial de aprendizaxe de cada neno ou nena que a súa dificultade e facer fincapé en lograr a maior aproximación posible de todos os nenos e nenas ás mesmas experiencias educativas realizando, para isto, todos os axustes que sexan precisos. Neste contexto, o concepto de inclusión supón unha comprensión noutra

dimensión do concepto de atención, vivencia e desenvolvemento das capacidades de cada persoa, adecuando a educación a cada persoa, principio básico da actuación educativa en calquera contexto, calquera situación e calquera ámbito. Non é unha tarefa sinxela, concreta e fixa; máis ben é un procedemento singular suxeito a cambios, compromisos e situacións específicas; neste sentido, non existe un camiño para a inclusión, non ten un método único, non está suxeito a factores determinados.

Nesta realidade, atopámonos con profesionais comprometidos e é necesario que cada un funcione en cada entorno desta cadea para formar unha persoa. Neste contexto, necesitamos un ensino máis persoal, máis rico nas súas diferenzas cun trato diferencial para cada alumno en función das súas competencias, destrezas e capacidades. Neste contexto, a persoa con TEA non é nin máis nin menos que as outras persoas e necesita de educarse como tal; non ten máis dereitos nin máis obrigas que un neurotípico. Como todas as demais, debe aprender a convivir coas demais, aprender as súas normas, as súas regras, os seus hábitos, as súas actitudes, valores e procedementos necesarios para vivir como unha máis. Non se trata de expor se se pode ou se debe; trátase de proporcionarlle os mesmos medios que a todo cidadán/a se lle facilitan. Neste senso, a escola debe avogar por un ensino de calidade cunha aprendizaxe funcional, natural, contextual e significativa. Se todos o alumnado neurotípico necesita de distinta axuda (en cantidade e calidade, o que Bruner define como andamiaxe), o alumnado con TEA necesitará da axuda que precise, demande e necesite. Neste contexto, o proxecto debe basearse nunha forte coordinación nun Centro Inclusivo, coa axuda e o asesoramento dos profesionais especialistas, determinando os programas a desenvolver así como os obxectivos en cada etapa; o apoio dos/as profesionais especializados son necesarios en función das necesidades e os programas a desenvolver, a formación do profesorado de aula, a axuda aos pais/nais en canto educadores e a posta en marcha dun servizo que facilite os recursos educativos, serva de asesoramento familiar, de axuda específica ao alumnado en canto facilite a inclusión daqueles, asesoramento e axuda as profesionais da educación e os elaboradores dun seguimento continuado e formativo. A inclusión curricular implica modificacións organizativas, curriculares e ideolóxicas, é dicir, onde a resposta educativa debe facilitar como funciona a escola, que se espera dela e un sistema de comunicación funcional; aprender a vivir coa diferenza non resultando estrano e sentíndose aceptado/a.

Para iso, o currículo debe ser común e único o que significa que non sexa uniforme ou homoxéneo.

Fronte a un modelo deficitario, baseado nun enfoque do currículo de carácter racional e tecnolóxico que adopta en moitos contornos educativos, débese apostar por un modelo cultural-integrador, que adopta como forma de individualización no que atender ás diferenzas individuais do alumnado. As características definatorias deste ensino adaptativo son :

- Interesa máis coñecer as capacidades e o potencial de aprendizaxe de cada neno ou nena que as súas dificultades.
- Faise fincapé en lograr a maior aproximación posible de todos os nenos e nenas ás mesmas experiencias educativas realizando para isto todos os axustes que sexan precisos.

5. Discusión e Conclusións.

O ensino adaptativo só é concebible como un proceso de carácter continuado e cíclico porque implica unha corrección e axuste continuado das propostas en función dos resultados obtidos, sendo as encargadas de guiar as sucesivas fases do desenvolvemento; a aprendizaxe é posible en tanto que sexa un continuo proceso de axuste entre as tarefas propostas e as que o alumnado é capaz de facer. Supón a necesidade dun diagnóstico inicial da situación, un diagnóstico interactivo que contemple tanto as necesidades educativas persoais como o contexto de aprendizaxe e culminará coa avaliación de competencias curriculares. Nela, o traballo cooperativo e coordinado constitúe a dinámica de acción máis apropiada para pór en práctica este tipo de adaptacións.

Wang (1995:pp. 21) sinala esta forma de entender a educación adaptativa á diversidade precisando que “o termo adaptativa refírese á modificación dos contornos de aprendizaxe do centro para responder dun modo efectivo ás diferenzas do alumnado, como ao desenvolvemento das súas capacidades para que aprendan nestes contornos. De feito, a realización efectiva deste enfoque require a incorporación dunha gran variedade de métodos de ensino que proporcionen experiencias de aprendizaxe que encaixen nas características persoais de cada un do alumnado: intereses, capacidades e coñecementos”.

Desta forma, consideramos que as habilidades escolares funcionais son as que, de forma tradicional, levaron o peso da aprendizaxe e coas que se relacionou exclusivamente "a educación". O alumnado con TEA necesita unhas adaptacións precisas do currículo como pode ben deducirse dos resultados da investigación e, en consecuencia, dos contidos e obxectivos educativos. O importante é que as ampliacións e adaptacións se fagan en base aos elementos que teñen en común e non só en base aos elementos específicos. O alumnado con TEA debe participar en todas as experiencias e oportunidades que se ofrecen a todo o alumnado nas contornas menos restritivas e máis naturais. Os obxectivos e contidos educativos serán relevantes, deben posibilitar aprendizaxes de futuro, significativos, con sentido para o propio alumnado, funcionais e axeitados á idade cronolóxica, en base aos contextos naturais, que promovan a participación activa do alumnado, tendo en conta os intereses de persoas da súa mesma idade. Complementar o termo de habilidades académicas co de funcionais matiza e expresa con claridade o que se espera da súa aprendizaxe, que non é unha aplicación meramente mecánica da lecto-escritura, cálculo e coñecementos culturais, senón unha aplicación útil (funcional) das súas aprendizaxes á vida do alumnado, a contornas concretas e con posibilidade de ampliación no futuro. Facilitar a adquisición de habilidades académicas xeralizadas (lectura, escritura e cálculo) ou no seu caso habilidades funcionais e promover os coñecementos e valores básicos que permitan a comprensión e acceso á contorna e á cultura, son obxectivos prioritarios a ter en conta durante a escolarización obrigatoria do alumnado con TEA.

Para ilo, debe terse en conta o seu ritmo e capacidade, ofertándolle linguaxes alternativas e /ou aumentativos si os demanda, materiais adaptados e diversificados para cada materia, introducindo as novas tecnoloxías que lle faciliten non só un mellor acceso ao currículo senón tamén ferramentas de traballo que fagan que os resultados da súa aprendizaxe sexan máis positivos (por exemplo escribir con ordenador cando se teñen graves dificultades motrices), que ademais garantan unha mellor calidade de vida ao ter máis posibilidades de relación, capacidade de elección, coñecemento dos seus dereitos e procurando un benestar físico e material que lle permitirá formar parte activa da sociedade na que vive.

Barton (2008) sinala neste sentido as seguintes estratexias: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderado para o cambio, comprender a necesidade de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear o cambio (desenvolver unha visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desenvolver un plan estratéxico), prepararse para o cambio (participar no desenvolvemento profesional e proporcionar asistencia técnica nas clases) e apoiar o cambio (manter o apoio administrativo, asignar os recursos adecuadamente ás necesidades).

Os centros educativos, para comprometerse co cambio, deben iniciar un proceso de reflexión e avaliación sobre a súa organización e a súa práctica educativa e ver en que situación se atopan. Para iso contarase con documentación que axude a coñecer e acordar aspectos sobre o concepto de calidade de vida e a nova definición de TEA, tales como:

- Diseñar e implementar plans de mellora continua.
- Procurar resultados da avaliación rigorosos e precisos centrados na mellora.
- Definir misión, visión e valores do centro (proxecto educativo).
- Definir sistemas de comunicación interna e externa.
- Definir canles de participación de toda a comunidade.
- Definir sistemas de avaliación.

Neste proceso deben estar implicados todos os membros da comunidade educativa sendo imprescindible que todos os profesionais implicados formen parte dos foros de debate, de reflexión e de toma de decisións. Por tanto, no deseño da organización anual do centro, debe preverse a compatibilidade dos horarios do persoal coa necesidade de reunirse e un proxecto educativo que responda as necesidades dos alumnos e as súas familias, que recolla as súas expectativas e os plans de mellora continua.

Para conseguir a implicación da comunidade educativa, unha vez realizada a avaliación e establecidas as liñas de mellora, poden organizarse equipas de traballo que desenvolvan plans de mellora concretos (plan da motivación para a lecto-escritura, plan para unha maior participación das familias na vida do colexio, plan de incorporación e utilización dos medios tecnolóxicos). Desde o ámbito concreto da educación, é necesario dar

respostas coherentes desde todos os servizos. Unha maior coordinación entre os diferentes servizos evitaría sufrimentos e perdas de tempo ás familias e contribuiría sen dúbida a mellorar a calidade de vida das persoas con TEA.

Referencias

- Adler, A. (1927). *The practice and theory of individual Psychology*. NY: Doubleday & Co.
- Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK
- Arbea, L., Tamarit, J. (2003). De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional. Pamplona: CREENA.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Psychology Press.
- Baña, M. (1998). Os procesos de construción de coñecemento e a aprendizaxe escolar. Santiago: Tórculo Edicións.
- Baña, M. & Losada-Puente, L (2017). *Autodeterminación y alteraciones del desarrollo intelectual*. EAE.
- Baña, M, Losada, L. y Fiuza, M. (2019). La atención educativa a la diversidad en el comportamiento del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) para su inclusión. En S.Alonso, J.Romero, C. Rodriguez y J. Sola (eds.): Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos. Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1324-492-1
- Baña y Losada (2023). Personal risk factors regarding the presence of autism spectrum disorders. *European J Ed Res.*;12(4):1709-1718.
- Barton, L. (Comp.)(2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2000). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass: Belkapp
- Cardona, M^a . (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Escribano, L. et al. (2014): “La aplicación de un plan de apoyo positivo en el contexto escolar”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3): 74-89.
- Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to causation, prevention, and alleviation of retarded performance. En C. Haywood (Ed.), *Social-cultural aspects of mental retardation* (pp. 287-293). Nueva York: Appleton, Century & Crofts.
- García-Leiras, E. (2007). O centro ordinario como resposta. En CEFORE (Ed.), *Educación con Retos: Autismo e trastornos do desenvolvemento* (pp. 17-26). Lugo: Xunta de Galicia.
- Flavell, J. (1984). *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Giangreco e alt.(1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children* 64 (1) 7-18
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral del niño*. Madrid: Beltrán.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203-216

- Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.). (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Verdugo, M.A. (2000). Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (dir.) (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú
- Vygotsky, L. (1976) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Stern, W. (1923). *Psychology and personality. New ideas in psychology*. Worcester MA: Clark University Press.
- Vygotski, L. (1983). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología* (traducido por Blank, J.G.). Madrid: Visor.
- Wang (1995). *Atención a la diversidad del Alumnado*. Narcea. Madrid.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education needs. REport of the commitee of enquiry into the education of handicapped children and Young peopel*. HMSO. London.
- Wehmeyer, M.L. (1992). La autodeterminación como resultado educativo. *Autodeterminación a lo largo de la vida: Independencia y elección para personas con discapacidad*, 17-36
- Whenmeyer, M.L. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación. *Siglo Cero*, 37(4), 47-56.
<http://sid.usal.es/docs/F8/ART9355/articulos4.pdf>
- Wehmeyer M., Schalock R. (2001). Selfdetermination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
-