



# Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria

**Instituto para el Desarrollo Curricular  
y la Formación del Profesorado**

**Area de Necesidades Educativas Especiales**

**Equipo de trabajo que ha elaborado este documento:**

Angel de Carlos García  
Amaia Arregi Martínez  
Trinidad Rubio Carcedo

**Con la colaboración de:**

Alicia Sainz Martínez  
M<sup>a</sup> Luisa Jaussi Nieva  
Rafael Mendia Gallardo

## **PRESENTACION**

*Una educación integradora y comprensiva debe asumir la diversidad de necesidades educativas de su alumnado y ejercer una acción positiva a favor de los que están en una situación de mayor desventaja y necesidad como la que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*

*Esta diversidad, propiciada por causas muy diferentes, va a precisar a lo largo de esta etapa educativa de medidas de adaptación del currículo que respondan a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.*

*Los objetivos educativos para el alumnado con n.e.e. son los mismos que para resto del alumnado: conseguir su máximo desarrollo personal y social en el contexto educativo más normalizado posible. lo cual constituye un reto permanente para el Sistema Educativo que debe adecuar y flexibilizar sus estructuras para poder ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible a las necesidades comunes y específicas que dichos alumnos y alumnas plantean.*

*La Dirección de Renovación Pedagógica, consciente de la importancia que para la sociedad tiene la escolarización de todos sus miembros, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, quiere ofrecer instrumentos de apoyo y orientación que ayuden al profesorado a definir cual es la respuesta educativa más adecuada en el contexto menos restrictivo posible.*

*En esta línea el presente documento quiere aportar al profesorado aquella información más relevante sobre las características y necesidades genéricas que presentan algunos colectivos del alumnado, para facilitar la planificación e intervención en las diferentes situaciones educativas a partir de las pautas y estrategias presentadas.*

*Eduarne Gumuzio Añibarro*

**DIRECTORA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA**

# Índice

## PARTE PRIMERA

### CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Marco general.....	9
Finalidades educativas de la Educación Primaria .....	13
Características de la etapa .....	15

## PARTE SEGUNDA

### LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA

El alumnado con déficit auditivo .....	27
El alumnado con déficit visual .....	33
El alumnado con retraso mental .....	39
El alumnado con autismo .....	45
El alumnado con déficit motriz .....	53
El alumnado con altas capacidades .....	59
El alumnado de medio desfavorecido o desestructurado .....	63

## PARTE TERCERA

### RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El tratamiento de la diversidad como marco general de respuesta a las necesidades educativas especiales.....	71
Aspectos a considerar en el Proyecto Curricular de Centro para facilitar la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales .....	75
La programación adaptada de aula.....	81

## ANEXOS

Instrumentos de ayuda para la realización de la evaluación inicial .....	99
Ejemplificaciones del proceso a seguir para concretar el trabajo a realizar con el alumnado con n.e.e. ....	117

Parte Primera

Características generales  
de la Educación Primaria

## Marco general

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE 4 de octubre de 1990), constituye la referencia legal básica para la enseñanza no universitaria.

En ella se contemplan, entre otros, los fines que la Sociedad establece para el Sistema Educativo, los principios que han de orientar la acción educativa, las características de la estructura y del currículo de cada una de las Etapas, así como los aspectos relativos a la organización y administración educativas.

El Título Primero, capítulo II, se refiere de forma específica a la Educación Primaria estableciendo su duración en seis cursos académicos, desde los seis a los doce años, sus finalidades y objetivos. Junto a este capítulo II el V en sus artículos 36 y 37 hacen referencia a las necesidades educativas especiales:

*"El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos." ( LOGSE, Título Primero, capítulo II, artículo 36-1).*

Esta norma legal es complementada y desarrollada por otras de rango inferior entre las que se encuentra el Decreto 1006/1991, 14 de junio, de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, donde recogidas y estudiadas las sugerencias y propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias en Educación fija los Objetivos Generales de la Etapa, los contenidos básicos y los criterios de evaluación, que corresponden al 55% del tiempo escolar.

En la Comunidad Autónoma Vasca, el Decreto 237/1992, de 11 de Agosto establece el currículo de la Educación Primaria determinando las capacidades que contribuirá a desarrollar.

Estas capacidades, que siempre se deben tener presentes y ser el marco de referencia a la hora de abordar cualquier acción educativa, son las siguientes:

- a) *Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud, higiene y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida*
- b) *Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.*
- c) *Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.*
- d) *Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.*
- e) *Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente*
- f) *Conocer, valorar y disfrutar el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.*
- g) g.1. *Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskera, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación*  
g.2. *Comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.*
- h) *Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.*
- i) *Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración o la ayuda de las otras personas para resolverlos de forma creativa y autónoma.*

*j) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones materiales y temporales necesarias para su solución.*

*k) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*

Complementando este Decreto en la Comunidad Autónoma Vasca y con el fin de orientar y regular el proceso de su aplicación se dictaron estas dos ordenes:

Orden de 5 de Mayo de 1993 del Consejo de Educación Universidades e Investigación por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria.

Orden de 5 de Mayo de 1993 del Consejo de Educación Universidades e Investigación por la que se regulan las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria.

## Finalidades educativas de la Educación Primaria

La finalidad educativa básica de esta Etapa es *favorecer el desarrollo personal del niño y la niña para que se integre en el grupo social al que pertenece, actuando en él de un modo autónomo y creativo.*

Para conseguir esto la Escuela deberá " *proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como la progresiva autonomía de acción en su medio*" (art.12 de la LOGSE ).

De acuerdo con lo anterior, podemos diferenciar tres fines de la Educación Primaria, íntimamente relacionados:

- *Conseguir que el alumno se desenvuelva y actúe autónomamente en el medio.*
- *Lograr una adecuada socialización del individuo con las actitudes adecuadas para una convivencia democrática.*
- *Adquirir de forma eficaz y funcional los aprendizajes básicos relativos a:*
  - a) la interpretación de distintos tipos de lenguaje y utilización de recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.*
  - b) la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y crítica en él.*
  - c) El desarrollo de las experiencias afectivas, motrices sociales y cognitivas necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva.*

Para conseguir estos fines debe regir en todo momento el principio de la **comprensividad** para que esta *enseñanza básica y común* brinde a todo el alumnado las mismas oportunidades. Asociado a este principio el **tratamiento de la diversidad** debe responder a las condiciones educativas del alumnado adaptándose a los diferentes intereses, motivaciones y capacidades presentes en las aulas.

## Características de la etapa

### Carácter unitario de la etapa

La educación Primaria se encuentra situada entre las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria. Ocupa el periodo comprendido entre los seis y los doce años, *marcando el inicio de la escolarización obligatoria*.

El carácter unitario de la Etapa se manifiesta a través de :

- ♦ los principios de comprensividad y atención a la diversidad;
- ♦ las mismas finalidades y objetivos;
- ♦ un proceso único, con un desarrollo progresivo del currículo;
- ♦ una organización asentada en el mismo equipo docente de ciclo, la heterogeneidad de los agrupamientos del alumnado...

En esta etapa se inician y afianzan los aprendizajes básicos, de gran trascendencia tanto para el desarrollo madurativo personal de los alumnos como para la adquisición de instrumentos socio-culturales esenciales que aseguren la eficacia de posteriores procesos educativos.

### Caracterización y distribución por ciclos

La etapa se organiza distribuyéndola en tres ciclos de dos años cada uno; el primero de 6 a 8 años, el segundo de 8 a 10 años y el tercero de 10 a 12 años

La organización de la etapa por ciclos tiene como objetivo fundamental establecer unidades temporales de mayor duración que ofrezcan un margen más amplio para alcanzar unos determinados aprendizajes, permitiendo de ese modo una adaptación a ritmos y procesos diferentes del alumnado.

Un factor importante de cohesión interna del ciclo es que exista un equipo docente de ciclo, formado por los tutores y distintos profesionales que intervienen con los grupos de ese ciclo (tutores, profesorado de apoyo, profesorado especialista...)

**Primer Ciclo  
(6-8 años)** Su cometido principal es iniciar en los aprendizajes básicos (técnicas instrumentales: lectura y escritura) que no debe implicar una ruptura con la E. Infantil sino asentarse sobre las capacidades desarrolladas en esta etapa. En este ciclo la dependencia del alumnado respecto a su profesor o profesora y la necesidad de seguridad es aún importante.

**Segundo Ciclo  
(8-10 años)** En este ciclo se afianzan las destrezas básicas y se profundiza en el acercamiento al medio, como lugar de donde extraer experiencias y motivos de nuevos aprendizajes. Se incide más en el trabajo en grupo y se potencia la autonomía de los alumnos y alumnas respecto a su profesor.

**Tercer Ciclo  
(10-12 años)** Sin olvidar el afianzamiento de las destrezas básicas, cabe la iniciación de tareas de mayor complejidad. Es un momento de gran receptividad, que puede llevar al profesorado a pensar que son capaces de un pensamiento lógico cuando en realidad no es así. Es el momento de avanzar en el trabajo autónomo, con manejo de métodos de trabajo adecuados.

### **Organización del currículo**

Aunque existen muchas maneras de organizar en el currículo, conocimientos que se considera deben ser enseñados a los alumnos, se ha optado por una distribución por áreas.

La palabra área tiene diferente sentido en las distintas etapas educativas, en Primaria es una referencia clara para el profesorado, una forma útil de organizar los contenidos que no debe traducirse en una organización diferenciada de los momentos o de las actividades de los alumnos. Por el contrario es conveniente, necesario incluso, integrar los contenidos de las distintas áreas en un tratamiento didáctico globalizador; aquello que para el profesorado puede ser un objetivo concreto en un área determinada para el alumnado puede estar resultando una experiencia o un juego.

Todas las áreas son igualmente importantes y han de contribuir a la consecución de los objetivos generales de la etapa.

Las áreas curriculares de la Educación Primaria, que conviene que se presentan de manera integrada respondiendo a criterios de globalización, son las siguientes:

*Conocimiento del Medio Natural y Social*  
*Educación Artística*  
*Educación Física*  
*Lengua Vasca y Castellana*  
*Lengua Extranjera ( a partir del 2º ciclo)**Matemáticas*  
*La enseñanza de la Religión, se considera de oferta obligatoria para los centros y de libre elección para el alumnado.*

La preocupación por una educación integral de la persona ha hecho incorporar al currículo, además de los académicos y disciplinares, otros planteamientos y perspectivas globales y directamente relacionados con la vida diaria. Estos nuevos aspectos se presentan como Líneas transversales .

Las líneas transversales no suponen contenidos nuevos pero si una red conceptual diferente, con un peso específico de los contenidos actitudinales; no son áreas nuevas sino principios didácticos generales que deben impregnar todo el currículo. Por tanto se debe tener presente esta dimensión en la toma de decisiones respecto a cualquier elemento curricular.

En el Diseño Curricular de la Comunidad Autónoma del País Vasco y para la E. Primaria se proponen varias Líneas Transversales al currículo :

- Educación para la Igualdad entre los sexos o Coeducación.*
- *Educación en los Derechos Humanos y para la Paz.*
- *Educación para la Salud*
- *Educación para el Consumo*
- *Educación para los Medios de Comunicación Social*
- *Educación Vial*

### **Principios de enseñanza-aprendizaje**

Con el fin de orientar al equipo docente en la toma de decisiones que deberá ir realizando a partir del marco administrativo y educativo propuesto, se dan unas directrices o principios que deben de tenerse en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. En esta Etapa se refieren a los siguientes aspectos:

- ***Tratamiento lingüístico:***

- El equipo docente a partir de los modelos lingüísticos del centro y de la trayectoria escolar seguida en E. Infantil tomará decisiones respecto a la presencia y progresión de las lenguas en el currículo, áreas vehiculares, metodología preferente, usos que se van a potenciar... Teniendo especial relevancia la decisión sobre en que lengua se realizará el aprendizaje de la lectura y escritura. Todo ello teniendo en cuenta la ley de normalización del uso del euskera así como las investigaciones realizadas sobre enseñanza bilingüe que pueden proporcionar criterios que ayuden a tomar las decisiones oportunas. ***Aprendizaje de procedimientos:***

Frente a la importancia que siempre se ha dado a los contenidos conceptuales, se quiere resaltar el papel relevante que los contenidos procedimentales adquieren en esta etapa. En este sentido el aprendizaje de procedimientos se convierte en el eje organizador de la actividad que se desarrolla en el aula.

- ***El aprendizaje y la interacción grupal:***

Al ser el aprendizaje una actividad de interacción social se resalta la importancia que debe darse al grupo, como lugar donde se aprende, construye relaciones, resuelve problemas... La principal función del docente es ayudar a la construcción del grupo y favorecer las interacciones dentro del mismo.

- ***Enfoque globalizador:***

En esta etapa y teniendo en cuenta las características psicológicas del alumnado la forma más conveniente y coherente de organizar los contenidos, desde el punto de vista del niño/a, es desde un enfoque globalizador. Desde esta perspectiva de planificación, los contenidos correspondientes a diferentes áreas se articulan a partir de una situación de aprendizaje conectada con las experiencias vitales y los intereses del grupo y con el medio en que viven.

- *Organización:*

La organización de algunas variables como el tiempo, el espacio, el agrupamiento del alumnado, los equipos docentes... tienen una gran importancia ya que condicionan el proceso educativo. Por tanto se debe buscar una estructura organizativa ordenada producto de una reflexión e intención educativa concreta por parte del profesorado, en función de los recursos humanos, intereses de una edad concreta...

- *Tratamiento a la diversidad:*

El reconocimiento del carácter comprensivo de la Etapa supone garantizar a todos los alumnos y alumnas un bagaje común de experiencias de aprendizaje y de relación con independencia de su posición social, económica, sexo, raza, y otras características individuales y sociales.

No obstante, existe una gran diversidad de capacidades personales, de momentos de desarrollo, de pautas de afectividad y desarrollo... que se traduce en los centros escolares en variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, de formas de relación, de intereses... Las características del modelo curricular actual permiten que las intenciones educativas se vayan concretando de modo progresivo, permitiendo de ese modo que la respuesta educativa se ajuste a las características del alumnado al que se dirige. Los diferentes y progresivos niveles de concreción del currículo (D.C.B., P.C.C., programación de aula) van a permitir adaptarlo a las necesidades del entorno y a un grupo de alumnos y alumnas concreto

### **La evaluación**

La evaluación ha de considerarse como parte fundamental del proceso educativo con la finalidad de reorientar de forma continua el trabajo del alumno y del profesor, actuando sobre aquellas variables contextuales que están presentes en una situación educativa determinada.

## Parte Segunda

Los alumnos y alumnas con necesidades  
educativas especiales en la Educación  
Primaria

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con n.e.e dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Primaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado por muy diverso que sea las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas. Se establece la *necesidad de adecuar esta etapa a las características de los alumnos con n.e.e.* Se indica que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, podrán llegar a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En la Ley de la Escuela Pública Vasca se indica que "se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas o psíquicas. Se adoptarán medidas que garanticen la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales".

La atención a la diversidad se convierte en esta etapa educativa en un principio prioritario sobre el que organizar la respuesta educativa, tratando el sistema escolar de ajustarse a las características de todos sus alumnos y alumnas para responder a sus necesidades educativas, que en el caso de determinados alumnos con dificultades en su proceso educativo podrán ser consideradas como especiales.

Se dice que un alumno o alumna tiene n.e.e. si presenta una dificultad de aprendizaje que exige que se le ofrezcan medidas educativas especiales ya que las medidas ordinarias resultan insuficientes para responderle de modo adecuado. La causa de dichas dificultades tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependiendo tanto de las condiciones personales del alumno o alumna como de las características del entorno donde se desenvuelve. Por lo tanto, el hecho de que determinadas necesidades educativas. se conviertan en especiales depende tanto de la situación personal de un alumno o alumna determinado, de los problemas que presenta, como del contexto educativo en el que está escolarizado.

Desde esta nueva perspectiva lo que interesa es *conocer las necesidades de los alumnos y alumnas con objeto de aportarles la ayuda pedagógica* que permita su máximo desarrollo personal y social, y no el tipo y grado de déficit que presentan

Las n.e.e. se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, a las que puede responderse con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a aquellas más graves y que van a precisar de medidas educativas especiales que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado. La n.e.e pueden tener un carácter más permanente o pueden presentarse de manera transitoria o temporal.

Las necesidades educativas especiales que el alumnado de esta etapa puede presentar van a depender de sus características personales y de las condiciones socioeducativas en las que se desenvuelven. Las necesidades educativas especiales que se pueden presentar en esta etapa educativa se pueden agrupar considerando las dificultades predominantes del alumnado. Esto no quiere decir que el alumnado que presenta un déficit determinado vaya a tener necesariamente las mismas necesidades educativas. ni que las mismas tengan siempre un carácter "especial". Es más, determinadas necesidades

educativas que en un contexto determinado son consideradas como “especiales” en situaciones educativas más adaptadas dejan de serlo. Con el fin de facilitar el estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga encasillar o clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

- Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices sin una problemática intelectual o emocional acusada. Van a necesitar fundamentalmente de medios técnicos, ayudas especiales y sistemas alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario
- Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente y que presentan dificultades para adaptarse a las tareas de aprendizaje que la escuela propone
- Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de los contenidos instrumentales de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas). Será necesario adoptar medidas de refuerzo educativo introduciendo modificaciones en la secuenciación de los contenidos y en las estrategias metodológicas.
- Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual y que van a precisar de adaptaciones significativas del currículo a lo largo de toda su escolaridad.
- Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados cuya escolarización se va a desarrollar fundamentalmente en aulas estables.
- Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje
- Alumnos y alumnas con altas capacidades.

A continuación se van a describir las características genéricas que presentan determinados alumnos y alumnas, derivadas de distintos tipos de déficits, y que van a precisar de medidas educativas extraordinarias para poder responder a sus necesidades. Esto no quiere decir que no puedan presentar otro tipo de necesidades (médicas, asistenciales...) sino que vamos a focalizar nuestra atención en los aspectos educativos que son aquellos que nos interesan desde la perspectiva del presente documento.

Se van a considerar de modo muy general y con el objetivo primordial de ofrecer pautas para la actuación educativa, un marco referencial de cómo se manifiestan los déficits en la manera de ser y actuar de estos alumnos en su relación con el entorno, cuales son las n.e.e. genéricas que se derivan de lo anterior y cuales son las pautas de actuación educativa más adecuadas para satisfacerlas en el contexto educativo más normalizado posible.

## **Los alumnos y alumnas con déficit auditivo**

### ***Características generales***

Se puede definir a la persona con sordera como aquella cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y por lo tanto no le posibilita la adquisición de un lenguaje oral de forma espontánea, sino que este debe ser enseñado-aprendido con técnicas especializadas. Es un grupo de alumnos/as muy heterogéneo que precisa de abordajes educativos diferenciados, no solo por el tipo y grado de déficit auditivo que presentan sino por como está incidiendo dicho déficit en su proceso escolar, en sus relaciones sociales, en su desarrollo personal... Son cuatro los factores que determinan esta heterogeneidad:

- El grado de pérdida auditiva
- La edad de comienzo de la sordera
- Las causas que la provocan
- Los factores educativos y comunicativos

### ***Grado de la pérdida auditiva***

La pérdida auditiva se evalúa teniendo en cuenta dos variables: la intensidad que se mide en decibelios y la frecuencia que se refiere a la velocidad de vibración de las ondas sonoras y que se mide en hercios. La intensidad de la pérdida auditiva es lo que más influye en el desarrollo de los niños sordos tanto a nivel lingüístico como cognitivo, social y educativo. No obstante, a la hora de evaluar, hay que tener en cuenta no sólo la cantidad de pérdida auditiva sino la calidad y funcionalidad de los restos de audición, es decir, el grado de optimización de los mismos.

### ***Momento en el que se produce la pérdida auditiva***

El momento en que se produce la pérdida auditiva tiene una repercusión muy importante sobre el desarrollo infantil. Cuanta más edad tiene el niño/a más experiencia ha tenido con el lenguaje y por lo tanto su evolución lingüística resulta más favorable. Los niños/as sordos prelocutivos, en los que la pérdida auditiva se produce antes de la adquisición del lenguaje, tienen que aprender un lenguaje oral que es totalmente nuevo para ellos sin apenas experiencia con el sonido.

### ***Causas***

Las causas que producen pérdida de audición pueden ser hereditarias o adquiridas, y, a veces, están asociadas con otras lesiones o problemas la sordera son de dos tipos: las que tienen una base, sobre todo cuando son producidas por anoxia (falta de oxigenación durante el parto), incompatibilidad de RH o rubeola.

**Factores  
educativos y  
comunicativos**  
*Actitud de los  
padres*

Existen otra serie de variables que pueden tener una gran influencia en el desarrollo de los niños/as sordos. Una de ellas es la actitud y las reacciones de los padres-madres ante la sordera de su hijo/a. Es necesario que acepten su sordera y asuman sus consecuencias empezando a utilizar diferentes recursos comunicativos y evitando actitudes que limiten su autonomía personal.

*La inteligencia*

Los niños o niñas con sordera tienen entre sí las mismas diferencias en cuanto a inteligencia que las de los oyentes, atravesando por los diferentes estadios descritos por Piaget, aunque manifestando cierto desfase temporal que se acentúa en el caso de las operaciones formales que implican un pensamiento hipotético-deductivo, no alcanzando en ocasiones este estadio. Tienen un pensamiento más concreto vinculado a la percepción directa y con poca capacidad de abstracción, como consecuencia, en parte, de un sistema educativo que prima la oralidad (su lenguaje natural es visual)

*El aprendizaje*

La importancia que tiene el lenguaje en la autorregulación y planificación de la conducta hace que los alumnos y alumnas sordas manifiesten dificultades y retrasos en este aspecto. Para adquirir conocimientos es necesario recibir información y aprender a elaborarla de modo adecuado. Los problemas en la comunicación oral y en la escrita que presentan los alumnos y alumnas con sordera hacen que el acceso a la información se limite considerablemente por lo que se produce un enlentecimiento en los procesos de aprendizaje.

*Desarrollo socio-afectivo*

Las relaciones sociales y afectivas de las personas con sordera plantean unas características particulares: aparecen muestras de inseguridad debido a la dificultad de protegerse, anticipar respuestas... ante situaciones de peligro que no detectan por la ausencia de percepciones sonoras. Las dificultades de comunicación oral (mandar y recibir mensajes) produce en muchas situaciones una reacción de frustración que a lo largo del tiempo va estructurando la personalidad de la persona con sordera

*Necesidades  
educativas*

- Necesidad de utilizar sistemas de comunicación alternativos y/o complementarios al lenguaje oral que les permitan la interacción en los diferentes entornos y el progreso en los aprendizajes escolares
- Necesidad de “compensar” el déficit auditivo ofreciéndole mayor información de lo que sucede en su entorno utilizando otras vías de acceso diferente, más tiempo para procesar la información, explicaciones e informaciones individuales, una ubicación adecuada...
- Necesidad de un desarrollo emocional equilibrado que permita una identidad y autoconcepto positivo, favoreciendo la presencia de modelos de identificación (personas sordas adultas)

## ***Respuesta educativa***

### ***Aspectos prioritarios*** ***Desarrollo de la comunicación***

Para favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral se deben usar todas las posibilidades sensoriales del alumno o alumna. Las situaciones de comunicación deben permitir que los niños/as sordos tengan acceso al mayor número de señales posibles, para que pueden comprender con más facilidad la información que se les transmite. Hay que evitar las frases aisladas, las preguntas sueltas, los mensajes descontextualizados que sin otros apoyos difícilmente pueden ser comprendidos. Las técnicas que se utilicen para la adquisición del habla deben emplearse en situaciones comunicativas que sean significativas, motivadoras y funcionales. Se deben utilizar en las interacciones lingüísticas las diferentes funciones que tiene el lenguaje: pedir, preguntar, expresar sentimientos, etc. El lenguaje de signos, el único que una persona con sordera llega a adquirir, puede ser un medio importante para facilitar el aprendizaje del lenguaje oral.

### ***Desarrollo del lenguaje***

Intimamente relacionado con la capacidad para comunicarse se ha de procurar el desarrollo del lenguaje oral, como medio de comunicación con el entorno social, que va a depender del trabajo de rehabilitación que se haya ido realizando. Este campo lo abordarán aquellos profesionales encargados de llevar a cabo una intervención más especializada (Profesorado de audición y lenguaje o logopedas con formación específica en sordera)

### ***Acceso a otros aprendizajes***

Uno de los aspectos esenciales del currículo son las áreas instrumentales en cuanto que son vías de acceso a otros aprendizajes. Durante esta etapa educativa la adquisición y desarrollo del código escrito debe ser un objetivo prioritario, por lo que es necesario planificar y sistematizar el trabajo a desarrollar dadas las dificultades que presentan como consecuencia de la falta de dominio del código oral.

### ***Desenvolvimiento social***

El desarrollo de aprendizajes funcionales es algo que debe estar presente y convertirse en objetivo fundamental en los procesos de enseñanza. En esta línea no se deben olvidar las dificultades que los alumnos y alumnas de estas edades van a encontrar para desenvolverse en su entorno social oral. Muchas de ellas están ligadas las posibilidades limitadas de comunicación, pero sea cual fuere la capacidad de comunicación que tenga el alumno o alumna habrá que posibilitar que pueda realizar las funciones sociales más habituales a su edad.

### ***Relación con sus compañeros oyentes***

Una de las funciones más importantes de la educación es el potenciar la socialización de los alumnos y alumnas, lograr que entre los iguales se establezcan relaciones grupales y personales que les facilite tanto el desarrollo individual como colectivo. Para ello se pueden crear talleres de comunicación en los que se entrene a los alumnos y alumnas oyentes a interactuar con ellos. Se debe primar la

comunicación sobre el lenguaje y procurar que el esfuerzo que supone la interacción lo haga tanto el oyente como la persona con sordera.

**Definición de su Relación con otras personas sordas currículo.**

**Objetivos y contenidos**

No se puede prescindir de las necesidades de relación y comunicación que tienen no solo con niños y niñas sino con personas sordas de otras edades. La importancia de códigos comunes de comunicación, el poder identificarse con otro alumno o alumna le va a ayudar en el desarrollo de su propia identidad y por lo tanto en la autoestima.

- Dadas las dificultades para conocer las normas que rigen su entorno será necesario trabajar de modo intencionado y sistemático determinados contenidos referidos a valores, normas y actitudes que el resto del alumnado adquiere de modo natural.
- Introducción en la programación de contenidos acerca de la sordera y el mundo de los sordos
- Modificar los contenidos de determinadas áreas curriculares en las que van a presentar mayores dificultades como en las áreas de Lengua Castellana y Lengua Vasca, Lenguas Extranjeras y determinados contenidos del Area de Educación Artística. En el área de Lengua Castellana y Lengua Vasca habrá que incorporar objetivos y contenidos que se consideran previos en los alumnos oyentes, referidos tanto a la lengua oral como a la escrita. Las adaptaciones en la Lengua Extranjera van a depender de las competencias lingüísticas del alumno, priorizándose aquellos objetivos y contenidos referidos a la comprensión y expresión de la lengua escrita, trabajándose el vocabulario y las expresiones que sean funcionales en diferentes contextos (restaurantes, tiendas, parques, medios de transporte, etc.).
- En el area de Educación Artística habrá que realizar adaptaciones importantes en los bloques de contenidos de expresión musical, trabajando los aspectos básicos del ritmo y de la percepción de sonidos a través, por ejemplo, de la estimulación vibro-táctil.
- Deben presentarse individualmente de tal manera que se asegure la comprensión del proceso a seguir para realizarlas
- Planificar actividades que tengan que realizarse de forma cooperativa favoreciéndose de ese modo la interacción con sus compañeros
- Siempre que sea posible se debe presentar la información de manera visual para servir de soporte a la información que se transmite oralmente, aunque dicha información debe presentarse de modo consecutivo y no simultaneo (transparencia, textos escritos, videos, esquemas...)

**Estrategias metodológicas**  
**Actividades**

- Diseñar situaciones en las que el componente verbal no sea nunca el dominante y se empleen principalmente recursos comunicativos visuales, manuales o simbólicos, planteando actividades de exploración, observación, demostraciones..., que les permitan implicarse activamente en el proceso de aprendizaje.
- Agrupamiento del alumnado*
- Se ha de favorecer la interacción con los compañeros tanto oyentes como sordos utilizando diferentes tipos de agrupamientos según las propuestas de trabajo.
- Medios de acceso al currículo*
- Será necesario adaptar los materiales escritos que se vayan a emplear incorporando mayor información visual utilizando signos, dibujos o gráficos
  - Introducir modificaciones en el vocabulario y en las estructuras sintácticas de los textos escritos y ayudas hasta asegurar su comprensión
  - Utilizar de forma planificada, coordinada y sistemática aquellos sistemas de comunicación complementarios o alternativos a la lengua oral (Bimodal, Palabra Complementada, Lengua de signos, etc.) que posibiliten su acceso a los objetivos y contenidos. Es necesario que además del lenguaje oral utilice un sistema comunicativo que de forma sencilla y rápida le permita la interacción con los demás, la representación mental de la información y la planificación de su comportamiento.

Existen dos opciones sobre la comunicación signada: el lenguaje de signos utilizado por la comunidad de sordos, con su estructura y reglas propias, y el lenguaje oral signado o bimodal, que supone la utilización de los signos pero como apoyo al lenguaje oral. La utilización del lenguaje de signos y, por tanto, la aceptación de un modelo bilingüe en el que el lenguaje oral se presenta como una segunda lengua, tiene como razón principal que se está adquiriendo un auténtico lenguaje, con las enormes posibilidades que esto supone para el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño. La utilización de la comunicación signada junto con la oral es especialmente importante en los niños sordos severos y profundos o con restos no funcionales. El dominio del lenguaje escrito es básico para facilitarles el acceso a los contenidos del currículo, pero esto requiere medidas de intervención individuales en los primeros niveles; no resulta fácil la adquisición de un código que representa a su vez a otro código oral, que aún no se posee o se ha adquirido de forma defectuosa.

## **Los alumnos y alumnas con déficit visual**

### ***Características generales***

***Tipos de déficit visual*** En función de la gravedad del déficit visual se pueden establecer como dos grandes grupos: niños/as con ceguera que por carecer del sentido de la visión se van a tener que relacionar con su entorno a través de los otros sentidos y niños/as de baja visión que presentan deficiencias visuales graves pero que con una estimulación visual adecuada podrán desarrollar su visión funcional. Desde un punto de vista educativo será ciego aquel alumno o alumna que a nivel de lectoescritura precise utilizar el sistema Braille y que para acceder a los diferentes niveles de conocimiento lo hace fundamentalmente a través de experiencias táctiles. Será deficiente visual grave aquel alumno o alumna que escolarmente no necesita utilizar el sistema Braille pero que precisa recursos materiales, ayudas ópticas, electrónicas..., así como adquirir determinadas habilidades y destrezas que le permitan seguir el currículo ordinario. Dependiendo del momento en el que se produce la ceguera se pueden clasificar a su vez en congénita, cuando desde el nacimiento la relación con el mundo exterior se ha hecho a través de los otros sentidos, y adquirida: cuando se presenta con posterioridad.

### ***Desarrollo psicosocial***

Como es evidente, la falta de visión va a incidir sobre su desarrollo psicosocial debido a los problemas que supone carecer de un sentido tan importante para el conocimiento del mundo exterior; limitando su capacidad para conocer y moverse en el espacio circundante y para controlar el entorno que le rodea y sus relaciones con él. Estas limitaciones tan importantes, no solo en la cantidad de información que reciben sino en la forma que lo hacen, han de ser tenidas en cuenta en la intervención educativa que tratará de complementar y organizar la información que de modo fragmentado recibe el niño a través del tacto o del oído. Estas dificultades para relacionarse con su entorno pueden provocar en algunas ocasiones una gran pasividad por falta de estímulos que debe ser compensada por el profesorado desarrollando al máximo su capacidad motriz y espacial y ayudándoles en la representación mental de los objetos y del espacio que les rodea. Es muy importante que los educadores y educadoras den informaciones verbales que acompañen sus experiencias sensoriales, explicándoles qué y como es lo que están viendo o tocando.

En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales, especialmente si mantienen un resto visual, puede manifestarse una tendencia a la dispersión y a la hiperactividad. Debido a sus dificultades de percepción les resulta difícil otorgar significado a lo que ven,

encontrándose cosas que no les dicen nada. Ante esta situación se dispersan y van de una cosa a otra buscando algo que les motive.

La necesidad que tienen los niños/as con deficiencias visuales de que la persona adulta les muestre las cosas y les enseñe a conocerlas e interpretarlas, provoca que mantengan una dependencia más prolongada que el resto. La intervención de la persona adulta estará basada en el apoyo posibilitando el desarrollo de la autonomía de la persona con deficiencia visual.

***Valoración de la capacidad visual***

La valoración de la agudeza y el campo visual será realizada por un oftalmólogo o persona cualificada que informará sobre la necesidad de ayudas técnicas visuales, grados de intensidad lumínica, inconveniencia de determinadas actividades físicas...

La valoración de la visión funcional que la llevará a cabo un asesor cualificado en deficiencia visual (CRI), recogerá aspectos sobre desarrollo social, cognitivo e intelectual en las que se prevé que el alumno o alumna pueda tener necesidades determinadas, así como sobre las adaptaciones y las áreas de aprendizaje adicionales (movilidad, actividades de la vida diaria y autoayuda...). También realizará el seguimiento de las recomendaciones médicas sobre la utilización de ayudas técnicas.

***Necesidades educativas especiales***

- ligadas a la orientación y reconocimiento del espacio (saber dónde se encuentra, reconocer los lugares y orientarse en los mismos)
- ligadas al desplazamiento (caminar, moverse por un espacio conocido o no)
- ligadas a la motricidad (desarrollar el equilibrio, la seguridad en el movimiento, la coordinación motriz, el control postural...)
- ligadas a la autonomía en la vida cotidiana (higiene personal, alimentación, desplazamientos autónomos en diferentes medios...)
- ligadas a la comunicación (acompañar correctamente el mensaje oral, gesticular de forma adecuada a la situación, mirar al que habla...)

***Aclaración ideas falsas***

**de** Las siguientes aclaraciones responden a algunas de las preguntas más comunes que se plantea el profesor que tiene en su clase a un niño/a con deficiencia visual.

- Puede que el niño/a no lleve gafas porque éstas no siempre corrigen o mejoran una deficiencia visual. Los errores de refracción pueden paliarse utilizando lentes correctoras, pero, dada la deficiencia visual que sufren estos niños, es frecuente que la corrección no permita alcanzar el nivel de visión normal.

Por otro lado, algunas gafas simplemente llevan cristales oscuros para que el niño fotofóbico pueda ver con más facilidad.

- Mantener un libro cerca de los ojos no daña la vista, y para algunos niños puede que sea la única forma de enfocar los caracteres impresos.
- La vista no es algo que se "conserva" por no utilizarla o forzarla, luego siempre hay que alentar al niño a que haga uso de ella.
- La luz tenue no daña la vista. Un niño puede sentirse más cómodo con una iluminación menos intensa, como por ejemplo en los casos de albinismo.
- La pérdida de visión en uno de los ojos no significa que se pierda la vista en un 50%. A pesar de haber pérdida de visión en el ojo afectado y una pérdida general de la llamada percepción profunda, no debe interpretarse como una pérdida de la mitad del sistema visual.
- Menos del 10% de la población registrada como "ciega" sufre de ceguera total. Muchos tienen una visión residual que todavía les es de cierta utilidad y otros son capaces de percibir la luz.
- Tener una deficiencia visual no quiere decir que los demás sentidos, como por ejemplo el oído, estén muy desarrollados.
- Llevar gafas o lentes de contacto no cansa la vista.
- La excesiva utilización de los ojos para trabajar de cerca no causa miopía.

### ***Respuesta educativa***

***Definición de su currículo:*** En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales es necesario contemplar una serie de objetivos y contenidos específicos para dar respuesta a las necesidades educativas que plantean. Se pueden agrupar en tres bloques:

***Currículo adicional***

#### a) Orientación, movilidad y habilidades de la vida diaria

- Conseguir que el alumno o alumna se desplace de modo autónomo dentro de su entorno habitual. Para ello será necesaria la intervención de personal especializado cuyo trabajo se desarrollará en dos etapas: adiestramiento del niño en orientación y movilidad en espacios cerrados, desplazamiento por el entorno cotidiano y manejo del bastón
- Conseguir con la colaboración de la familia autonomía en la alimentación y hábitos de higiene, limpieza y orden
- Facilitarle las relaciones interpersonales indicándole pautas de actuación como las siguientes: levantar los ojos y la cabeza cuando alguien le habla, dirigir la cara en dirección a su interlocutor...

b) Entrenamiento visual

- Mejorar su capacidad visual creando experiencias visuales y ayudando al alumno o alumna a que las almacene en su memoria (enseñar a ver)

c) Aprendizaje de técnicas y manejo de material específico

- Entrenar al alumno o alumna ambliope, según su nivel visual, en el manejo de diversos aparatos ópticos con el fin de aprovechar al máximo el resto visual del que dispone y hacerlo funcional.
- Entrenamiento en discriminación táctil como paso previo al aprendizaje del Braille en los alumnos y alumnas sin restos funcionales de visión.
- Adquisición de la lectura y la escritura en el sistema Braille cuando sea necesario
- Dominar determinadas técnicas (reconocimiento de los mapas en relieve, utilización de material tiflotécnico)

***Medios de acceso al currículo***

La estrategia fundamental a utilizar será la realización de las adaptaciones necesarias en los materiales del aula con objeto de que puedan acceder a la misma información que el resto de sus compañeros videntes.

Será necesario realizar adaptaciones en los materiales y recursos didácticos y utilizar el sistema Braille para permitir que accedan a la misma información que el resto de sus compañeros videntes.

***Planificación del entorno***

Habrá que tener en cuenta una serie de factores como son:

- Iluminación natural y artificial
- Determinación de la ubicación del alumno o alumna en el aula
- Disposición de los objetos
- Señalizaciones visuales a su alcance

***Ayudas para el acceso al código escrito***

Puede requerir bastante ayuda por presentar dificultades de diversos tipos:

- No es capaz de recorrer las líneas del texto con la vista.
- No consigue ver la palabra completa debido a problemas en su campo visual.
- El tamaño de los caracteres o su contraste sobre el papel no son los adecuados.
- Alguno de los factores ambientales, como por ejemplo la iluminación, no es el más adecuado.
- La ayuda técnica visual que utiliza el niño/a causa restricciones en su campo visual, reduciéndose el número de letras que puede ver.

El ritmo de lectura del niño con deficiencia visual es, en la mayoría de los casos, mucho más lento que el de sus compañeros con visión normal debido a los problemas que conlleva el procesamiento de la información visual.

Es fundamental que el niño desarrolle una buena técnica de escritura a partir de diversas habilidades preparatorias, y que cualquier defecto de estilo se analice y se corrija. El niño con deficiencia visual necesita muchas más horas de práctica para conseguir un movimiento fluido, y debe recurrirse a la enseñanza individualizada para consolidar una buena técnica en la formación de las letras. El esfuerzo que se les dedique a estas habilidades en una primera etapa, se verá ampliamente recompensado con posterioridad. El niño con deficiencia visual, más que cualquier otro niño, necesita desarrollar una caligrafía clara fácilmente legible por los demás y sobre todo por él mismo.

*Materiales impresos*

En ocasiones, basta con ampliar los caracteres impresos para que las condiciones visuales mejoren sensiblemente. Esto puede conseguirse bien mediante algún tipo de ayuda técnica visual, bien simplemente utilizando una fotocopia ampliada del texto hasta lo que sea necesario.

Deben considerarse con mucha atención tanto la calidad de los caracteres impresos como, a veces, su cantidad. La calidad viene determinada por el tamaño y el color de los caracteres, así como por su contraste sobre el papel.

Los marca-páginas y las reglas que se utilizan para seguir las líneas de un texto pueden ser de gran ayuda para los niños que tienen dificultades para enfocar una palabra o una línea determinadas. Un niño con deficiencia visual tardará siempre bastante más que otro con vista normal en leer o escribir un texto de idéntica longitud y que, por lo tanto, en ocasiones puede que sea necesario reducir el texto del primero para ajustarlo al tiempo disponible. Quizá sea éste, el de la velocidad, el rasgo que, a nivel académico, mejor distinga a un alumno con deficiencia visual de otro con vista normal.

*Ayudas técnicas visuales*

Muchos de los niños con deficiencia visual utilizan algún tipo de ayuda que les permite ampliar el objeto. Puede tratarse de gafas con un accesorio de lentes telescópicas, telescopios portátiles, binoculares, lupas fijas o portátiles, lupas con luz incorporada, circuitos cerrados de televisión, ...

## Los alumnos y alumnas con retraso mental

### *Características generales*

**Cambio de concepción** *de* La concepción del retraso mental se ha ido modificando en los últimos años: se ha pasado de entender el retraso mental como algo ligado al propio sujeto que presenta déficits biológicos o intelectuales que limitan su capacidad de aprendizaje a enfatizar la importancia del contexto en el que se desarrolla como elemento explicativo de la mayor parte de sus dificultades.

La noción de retraso mental como una característica permanente de una persona se ha visto modificada por los datos obtenidos en los estudios realizados en los que se puede ver cómo muchos chicos y chicas considerados deficientes mentales medios durante su escolarización no son considerados como tales en las etapas previa y posterior a la escuela. El retraso mental no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que desarrolla.

**Definición** “Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad.”

(Asociación Americana de Retraso Mental)

Según esta definición:

- El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. El retraso mental se define como una dificultad esencial en el aprendizaje y ejecución de determinadas habilidades de la vida diaria.
- Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media
- Coexiste junto a limitaciones en dos o más de las áreas de habilidades adaptativas funcionales. Deben existir limitaciones en habilidades adaptativas, ya que un funcionamiento intelectual limitado no es suficiente para un diagnóstico de retraso mental.

- Comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo, son áreas esenciales para un adecuado funcionamiento en la vida. Con frecuencia las personas con retraso mental requieren apoyo en las mismas.
- La característica fundamental que define a este tipo de alumnos es su dificultad en los procesos de aprendizaje que limita el desarrollo de sus diferentes capacidades: cognitivas, motrices, afectivas, sociales y de relación interpersonal.

### ***Respuesta educativa***

***Definición de su currículo*** En la evaluación de los alumnos y alumnas con retraso mental habría que tener en cuenta lo siguiente:

- Evaluación***
- Evaluar de forma sistemática las áreas fuertes y débiles del alumno/a en los ámbitos funcionales de la cognición, comportamiento socioafectivo y funcionamiento sensoriomotor
  - Evaluar, además, los factores facilitadores y los obstáculos significativos para el progreso del alumno/a en los ámbitos anteriores considerando los diferentes contextos en los que se desenvuelve
  - Para determinar el progreso del alumno/a será necesario realizar como mínimo dos evaluaciones del aspecto considerado en una situación contextual concreta. La evaluación centrada en el alumno y en el contexto nos permite una mejor comprensión de como interaccionan las variables del ambiente y de la persona en la ejecución actual.

En la evaluación de las personas con retraso mental es necesario determinar y analizar:

- La existencia de retraso mental, frente a otras posibles condiciones de discapacidad.
- Las potencialidades y limitaciones existentes en aspectos psicológicos, emocionales, físicos y de salud
- Las características de los entornos habituales del sujeto que facilitan o impiden su desarrollo

***Objetivos contenidos*** y Los objetivos y contenidos que se propongan deben adecuarse a la edad cronológica del alumno y promover su participación activa en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve para lo cual los aprendizajes que realice deben ser significativos y funcionales.

En algunos casos será necesario introducir objetivos de autonomía y cuidado personal referidos a la Etapa Infantil, sobre todo en alumnos y alumnas escolarizados en el primer ciclo de Primaria.

*Dar prioridad a aquellos objetivos y contenidos que tengan una mayor funcionalidad*

- Desarrollo de un lenguaje funcional que permita la comunicación en distintos tipos de situaciones y la adquisición de otros contenidos curriculares. Al mismo tiempo el aumento de las competencias comunicativas favorece los procesos de adaptación social, al actuar como regulador de la propia conducta contribuyendo también al desarrollo cognitivo.
- En el lenguaje escrito considerar aquellos objetivos y contenidos referidos a los aspectos comprensivos, incidiendo sobre aquellos aspectos que tienen una incidencia clara sobre el proceso lector.
- En el área de matemáticas trabajar aquellos objetivos y contenidos que tengan una mayor funcionalidad, en función de la edad y de las necesidades que se le presentan en la vida real (manejo del dinero, resolución de problemas reales, conocimiento de medidas...)
- Objetivos y contenidos para fomentar las relaciones interpersonales y la adaptación social.
- Aquellos que favorezcan el desarrollo de la autonomía personal sobre todo en aspectos referidos a la capacidad para orientarse, desplazarse autónomamente, utilizar los servicios de la comunidad, responsabilizarse de la higiene, alimentación y cuidado personal.
- Los contenidos procedimentales dado que tienen un carácter más manipulativo y son más generalizables y funcionales, además de ser el eje organizativo en esta etapa.

*Modificar el tiempo previsto para alcanzar determinados objetivos o contenidos o modificar la secuencia seguida para trabajar determinados contenidos*

Esto se puede dar cuando se trata de la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos (lenguaje hablado y escrito y matemáticas)

*Contemplar la generalización de los aprendizajes a contextos y situaciones diferentes a aquellas en las que han sido adquiridos, ya que una de las características dominantes de este tipo de alumnos y alumnas es precisamente su dificultad para aplicar y generalizar lo aprendido a otros contextos. Para ello será necesario presentar los aprendizajes de manera parecida a como los utilizará fuera de la escuela.*

***Estrategias  
metodológicas***

Cuando se trabaja con alumnado con dificultades más o menos graves de aprendizaje uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los alumnos y alumnas tengan éxito en los aprendizajes que se le proponen con el fin de generar su motivación e implicación activa en el proceso. Para ello será necesario:

- Plantear actividades adecuadas a su nivel de competencia
- Reforzar toda realización positiva por pequeña que sea, aumentando la seguridad del alumno ante las tareas.
- Plantear aprendizajes que le sean útiles en la vida diaria
- Darles información de los aciertos y errores a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Ajustar las expectativas del profesorado y de la familia a las posibilidades “reales” del alumno o alumna, manteniendo un nivel de exigencia acorde con sus capacidades
- Conocer las preferencias, intereses y disposición ante las tareas que se le proponen.
- Aportarles la ayuda necesaria, en función de su estilo de aprendizaje, para que el alumno o alumna realice una actividad determinada o resuelva una situación que se le plantee.

Las ayudas pueden ser de tres tipos: físicas, verbales y visuales. Con la ayuda física se pretende sostener, guiar o apoyar a un alumno o alumna en la realización de una actividad determinada. Este tipo de ayudas se utilizan para enseñar destrezas motrices y de autonomía personal. La ayuda verbal implica darle instrucciones antes y durante la realización de una tarea con el fin de que entienda lo que tiene que hacer y que el lenguaje actúe de regulador de las acciones a realizar. La ayuda visual permite orientar y facilitar la realización de las tareas en base a estímulos visuales. Las ayudas se irán eliminando de modo progresivo con el fin de que el alumno o alumna realicen la tarea del modo más independiente posible y con los apoyos mínimos necesarios.

Una de las estrategias a utilizar para favorecer la generalización de los aprendizajes que se realizan es planificar las actividades a partir de lo que se denominan inventarios ecológicos, donde se definen las diferentes habilidades que serán necesarias en un ambiente o situación en el que el alumno o alumna tenga que desenvolverse. Para realizar un inventario ecológico se seguirá el siguiente proceso:

- Determinar el ambiente que nos interesa en función de las necesidades del alumno o alumna (restaurante, cuarto de baño, cocina, tienda, zapatería...)
- Dividir cada ambiente en subambientes
- Determinar las actividades relevantes en cada subambiente
- Determinar las habilidades necesarias para cada actividad

**EJEMPLO DE INVENTARIO ECOLOGICO PARA DETERMINAR LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA COMER EN UN McDONALD'S**

<b>Estudiante:</b> Mary Entorno: El restaurante McDonald's	<b>Objetivo del inventario:</b> Determinar las habilidades necesarias para comer en el McDonald's
<i>Razones para la elección del ambiente:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- su familia acostumbra a ir a este restaurante;</li><li>- Esta situado cerca del parque donde sus amigos y vecinos juegan;</li><li>- algunas de las habilidades necesarias para comer en McDonald's son también requeridas en otros establecimientos</li><li>- a Mary le gusta mucho comer en este tipo de restaurantes</li></ul>	
<b>Subambiente:</b> Entrada Principal  <i>Actividad 1:</i> Entrar en el McDonal's  <i>Habilidades:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- Localizar la puerta adecuada</li><li>- Empujar la puerta de entrada.</li><li>- Atravesar el vestíbulo</li></ul> <i>Actividad 2:</i> Localizar el mostrador  <i>Habilidades:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- Buscar con la vista la zona del mostrador</li><li>- Hacer cola</li></ul>	<b>Subambiente:</b> Mostrador  <i>Actividad 1:</i> Decidir que plato va a pedir  <i>Habilidades:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- Localizar el menú</li><li>- Leer el menú</li><li>- Elegir el plato principal</li><li>- Elegir un plato de acompañamiento</li><li>- Elegir una bebida</li></ul>

(Tomado de Lou Brown: Criterios de Funcionalidad)

## Los alumnos y alumnas con autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo

### *Características generales*

El autismo, considerado como un síndrome dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, se caracteriza por la presencia simultánea de alteraciones que afectan al desarrollo de aspectos afectivos, emocionales y cognitivos de la persona. No se trata de un retraso en el desarrollo de estas áreas evolutivas en relación a la pauta normal, sino de alteraciones que afectan la evolución de las mismas de forma profunda y desde momentos muy precoces del desarrollo.

Los niños y niñas con autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan porque:

- Presentan un deterioro cualitativo en el desarrollo de la interacción social, la comunicación y lenguaje
- Presentan déficits cognitivos, que afecta a la capacidad imaginativa y a la comprensión del mundo social
- Presentan un funcionamiento rígido, inflexible y estereotipado
- Pueden presentar otros problemas no específicos del autismo como son hiperactividad, rabietas, etc.

En la edad correspondiente a la Etapa Primaria los alumnos y alumnas que tienen Autismo u otro Trastorno Profundo en el Desarrollo es característico el deterioro cualitativo que tienen en la habilidad para comunicarse. El *déficit de Comunicación* con los demás y el empleo del lenguaje constituye una de las características centrales del trastorno.

- A menudo presentan alteraciones severas en las habilidades comunicativas no verbales, básicas para el desarrollo posterior del lenguaje. Son notables las dificultades para establecer y mantener el contacto visual cara a cara, para expresarse mediante gestos faciales y para iniciar y modular la interacción social
- El lenguaje, cuando no está ausente, presenta una estructura gramatical inmadura, ecolalia, inversión de pronombres, así como dificultad para utilizar términos abstractos, siendo habitual también que expresen con una entonación peculiar del lenguaje
- Los problemas que presentan en el lenguaje no son sino un aspecto parcial de una incapacidad más general para usar símbolos y signos, incapacidad que se refiere a un déficit en la codificación.
- El lenguaje y las habilidades comunicativas, limitadas cuando existe este trastorno desde una época muy temprana, son factores que determinan el nivel de adaptación social del alumno o de la alumna, el desarrollo cognitivo y la comprensión del mundo, que en estos casos es muy limitada y peculiar.

En relación a la *interacción social* presentan serias dificultades para establecer relaciones interpersonales, para mostrar interés hacia las personas así como para iniciar la interacción con ellas. En estas edades se dan manifestaciones de indiferencia o aversión hacia el contacto físico y el afecto, incapacidad para el abrazo y falta de contacto visual y de respuesta facial.

No reconocen a los demás como personas con sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones propias, etc. Esta capacidad para atribuir estados mentales ha sido denominada "teoría de la mente" que implica que una persona puede decidir estados mentales en otras personas y usarlos posteriormente para explicar el comportamiento de dichas personas.

El deterioro en la *capacidad imaginativa* conlleva la ausencia de fantasía o juego de tipo simbólico, que puede existir pero con un contenido pobre y repetitivo. Es escaso el interés que muestran por compartir juegos y actividades con otros alumnos y alumnas así como el repertorio de intereses, actividades etc., que es muy limitado. Esta restricción de intereses se manifiesta a través de reacciones frente a pequeños cambios en el ambiente. Con frecuencia suelen tener una excesiva vinculación a determinados objetos o situaciones que les llevan a tener un comportamiento ritualista e inflexible ante el medio. Los comportamientos rituales pueden implicar realizar determinados actos motores como movimientos de las manos, balanceos, etc.

También pueden presentar anomalías en el desarrollo de las habilidades cognitivas. Con frecuencia la capacidad intelectual está afectada; su rendimiento es peor especialmente en aquellas tareas que necesitan el pensamiento simbólico o abstracto. Las tareas que se basan en habilidades manipulativas, perceptivas, espacio-visuales o de memoria inmediata por lo general las realizan con mejores resultados.

### ***Necesidades educativas especiales***

Los alumnos y alumnas con autismo tienen las mismas necesidades básicas que cualquier niño o niña de su edad. Todos necesitan afecto, atención personal, espacios de juego, de ocio, mantener cierto grado de actividad, etc.

Además tienen ciertas necesidades especiales y necesitan que se realicen determinadas adaptaciones para fomentar su aprendizaje y relación social. Las necesidades educativas se centran principalmente en:

- Desarrollo de habilidades y estrategias de Comunicación
- Desarrollo de la interacción social
- Desarrollo de habilidades cognitivas: percepción, atención, memoria, imitación, imaginación y juego simbólico,
- Desarrollo de habilidades de autonomía y de resolución de problemas.

### ***Necesidades sensorio-perceptivas***

Muchas de las dificultades de aprendizaje y de comportamientos problemáticos están mediatizados por desordenes perceptivos o de procesamiento de la información sensorial. La incidencia de estos problemas es evidente en el desarrollo del lenguaje, y en desarrollo de una adecuada motricidad fina y de una integración perceptivo-motora

para el uso funcional de los objetos, así como para que pueda planificar y organizar su entorno.

- Necesidades en el área de la imitación
- Necesidades en el área dinámica. Motricidad gruesa y motricidad fina.
- Necesidades en los hábitos de la autonomía y de la socialización

## ***Respuesta educativa***

***Planificación del currículo*** La planificación del currículo del alumnado con autismo u otro trastorno generalizado se debe realizar teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Se ha de partir de las necesidades educativas especiales del alumno o alumna, planificando de forma preferente la enseñanza y aprendizaje de *habilidades de Comunicación, estrategias para la comprensión e interacción social, desarrollo de la percepción, atención, memoria, imitación, imaginación, juego simbólico, etc., habilidades de autonomía y resolución de problemas de la vida cotidiana.*
- Se han de enseñar aprendizajes que estén dentro de su marco evolutivo y en función de las competencias que el alumno tiene, sacando partido de ellas para el desarrollo de habilidades.
- Se ha de planificar la enseñanza de habilidades que les ayuden a llevar una vida lo más semejante posible a la de las personas sin n.e.e. de la manera más autónoma y en el medio que menos limite su oportunidad de interactuar con personas de su misma edad cronológica.
- Enseñar habilidades funcionales, entendiendo como tales las que se requieren para vivir de manera independiente, de acuerdo con su edad y en la forma menos limitada posible.
- La enseñanza debe aprovechar los sucesos que ocurren de modo natural y los ambientes naturales en que suceden, lo que contribuye a una mayor generalización del aprendizaje y asegura la funcionalidad de las habilidades que se enseñan.
- Las situaciones de aprendizaje tienen que estar altamente estructuradas para que el alumno o la alumna pueda comprender y predecir lo que va a ocurrir. Se han de establecer una organización de las actividades, una estructuración de los estímulos y las respuestas del medio sin que ello implique necesariamente una rigidez ni que se le obligue a actuar siempre de determinada manera.

***Orientaciones  
para el desarrollo  
comunicativo y  
lingüístico***

- Desarrollar la comunicación implica dar una continuidad desde la comunicación preverbal hacia otras formas verbales de comunicación. Es decir, la comunicación preverbal es un precursor necesario para el desarrollo de habilidades comunicativas verbales. En algunos casos es además, la única forma en que algunos alumnos y alumnas con autismo pueden comunicarse, por lo que se han de enseñar estrategias no verbales de comunicación: gestos, uso de la mirada, indicaciones, signos, gráficos dibujos, pictogramas, etc.
- Se deben aprovechar los contextos naturales para favorecer las interacciones comunicativas del sujeto en el medio y en el momento en que sucede la acción. El alumno puede aprender estructuras comunicativas concretas pero no aprenderá verdaderamente a usarlas si no se le enseña en aquellos contextos en los que dicha habilidad se usa funcionalmente.
- Se debe dar importancia al uso funcional del lenguaje y la comunicación. Lo importante es que el sujeto aprenda además de las estructuras (gestos, vocabulario, frases,... o el uso de las mismas en las situaciones ordinarias.

***Orientaciones  
para la  
intervención en el  
desarrollo social***

- Las dificultades que presentan los alumnos y alumnas con autismo en las relaciones sociales son una consecuencia de la dificultad que tienen para comprender e interpretar las emociones de los demás, sus propios estados emocionales y las claves sociales del medio. En consecuencia, la mejor manera de ayudarles a desenvolverse socialmente es facilitándoles la identificación y comprensión de las situaciones sociales en ambientes cotidianos.
- Se ha de procurar que las claves sociales del medio cotidiano sean claras y constantes, de forma que de información acerca de las actividades que deben realizar, de los hechos que han sucedido o de lo que tienen que acontecer.
- Se ha de enseñar habilidades que les permita incorporarse al contexto social y dar una respuesta social en el mismo; hacer elecciones, tener iniciativa y controlar el uso inadecuado del propio

***Evaluación***

La evaluación de los alumnos y alumnas con autismo debe tratar de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de competencias tiene?
- ¿Cuáles son las deficiencias y las habilidades que tienen en relación a las necesidades que debe resolver en la vida cotidiana?
- ¿Qué tipo y métodos de enseñanza pueden hacer que el autista alcance su máximo nivel de desarrollo?
- Actitudes del adulto que les tranquilizan
- Observación de la conducta comunicativa

La evaluación que se realice debe proporcionar información sobre las preferencias sensoriales del alumno, el nivel de atención hacia las tareas, su lenguaje, los posibles conocimientos sociales, el desenvolvimiento en el entorno ordinario y las estrategias comunicativas que utiliza.

Dadas las dificultades que se presentan para evaluar las habilidades comunicativas, sociales y simbólicas en las personas con autismo, es mejor diseñar una estrategia de evaluación que combine distintos procedimientos. El objetivo de la evaluación es determinar el grado de intencionalidad comunicativa.

***Intervención en el desarrollo comunicativo y lingüístico***

Las situaciones de aprendizaje tienen que estar altamente estructuradas sin que esto implique rigidez, ni se haya de obligar siempre al alumno a actuar. Establecer ciertas limitaciones a los comportamientos de los alumnos y hacerle ver con claridad lo que se espera de él. Estructurar los estímulos y estructurar de alguna manera también las respuestas controlándoles para que adopten una conducta correcta.

- Enseñar dentro de un marco evolutivo, es decir, según las competencias de que dispone el alumno. La planificación del trabajo a realizar debe sacar partido de esas competencias y aprovecharlas para el desarrollo de las habilidades.
- La enseñanza se debe basar en sucesos que ocurren de modo natural y en ambientes naturales lo que contribuye a una mayor generalización del aprendizaje y asegura la funcionalidad de las habilidades enseñadas.
- Se enseñarán aquellas habilidades que tengan una utilidad inmediata y que también le sean útiles más adelante.
- Si se tiene en cuenta que las dificultades que los alumnos con autismo presentan en sus relaciones sociales son consecuencia de su dificultad para identificar y comprender las claves sociales, la mejor manera de ayudarlos a desenvolverse socialmente es facilitando la identificación y comprensión de las mismas. Para ello se puede intervenir de la siguiente manera: Facilitar esa identificación de claves sociales en ambientes cotidianos. Hacer que las claves sociales de su medio social cotidiano sean lo más claras, fijas y constantes posible. Consiste en distintas actividades por parte del medio social para lograr una mejor estructuración de la distribución del medio físico, de la secuencia de actividades, y de las relaciones personales.
- Tratar de enseñar habilidades para incorporarse a un contexto social, para dar una respuesta social, para tener iniciativa, y para controlar el uso inadecuado del propio cuerpo u objetos, y las conductas disruptivas.
- La selección de objetivos debe basarse en un criterio evolutivo y funcional. El desarrollo de la comunicación implica una

continuidad desde la comunicación preverbal hacia la verbal. Es decir, la comunicación preverbal es un precursor necesario para el desarrollo de habilidades comunicativas verbales.

Se deben diseñar contextos naturales para favorecer las interacciones comunicativas del sujeto mediante el método de enseñanza incidental que consiste en un planteamiento más natural de la enseñanza del lenguaje en el que se traslada la iniciativa de la comunicación al propio alumno, y el profesor aprovecha la intención del niño para mejorar la ejecución de éste. El alumno puede aprender estructuras comunicativas concretas pero no aprenderá verdaderamente a usarlas si no se le enseña en aquellos contextos en los que dicha habilidad se usa funcionalmente.

- Se debe dar importancia al uso funcional del lenguaje y la comunicación. Es decir, lo importante no es que el sujeto aprenda estructuras (gestos, vocabulario o gramática), sino el uso espontáneo de gestos o lenguaje para una variedad de funciones.
- El tratamiento de los problemas de conducta debe integrarse en el programa de enseñanza de habilidades comunicativas.

## Los alumnos y alumnas con déficit motriz

### *Características generales*

El alumno o alumna con deficiencia motriz es aquel o aquella que presenta de forma permanente o transitoria una alteración del aparato motor, debida a una anomalía de funcionamiento en algún sistema (osteo-articular, muscular o nervioso), que limita en grado variable alguna de las actividades que pueden hacer los alumnos o alumnas de su misma edad. Según el sistema afectado la deficiencia motriz se va a manifestar con unas características determinadas. Nos vamos a referir a aquellas que se presentan con más frecuencia en la escuela especificando las características genéricas de los alumnos o alumnas que resultan afectados por dichas anomalías.

La **Parálisis Cerebral** se define como *"un desorden permanente y no inmutable de la postura y el movimiento, debido a una lesión en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos"*. (International Society of Cerebral Paralysis). Teniendo en cuenta el periodo en el que se produce la lesión, las alteraciones que se producen van a afectar de un modo diferente al desarrollo global del niño o la niña. Las consecuencias de la parálisis cerebral a nivel motor van a ser las siguientes:

- Dificultades en mantener el control de la postura, realizar movimientos voluntarios y coordinados y mantener el equilibrio
- Les resulta difícil o imposible controlar sus movimientos y su postura para realizar actividades de motricidad fina.
- Algunas personas con parálisis cerebral van a ser incapaces de lograr la relajación muscular incluso en reposo
- Imposibilidad de regular los movimientos por lo que estos resultan amplios y bruscos
- A nivel ocular se puede dar con frecuencia estrabismo convergente, apareciendo también dificultades en la organización espacial
- Debido a diferentes factores que influyen en el desarrollo correcto de la succión, deglución y masticación no se va a producir el ejercicio de movimientos gruesos de mandíbula, labios y lengua, y va a quedar afectado el posterior desarrollo de los movimientos finos y precisos necesarios para el habla.
- Presentan alteraciones en el ritmo respiratorio que afectan a la entonación y al ritmo de la palabra que pueden hacer que la comprensión sea difícil
- Se dan problemas en la articulación de los fonemas con omisiones y sustituciones de los mismos.

Las diversas alteraciones que se producen van a dar lugar a una gran variabilidad en lo referente al campo de la comunicación y el lenguaje, diferenciándose dos grandes grupos: *los parálisis cerebrales orales* que aunque tengan dificultades pueden utilizar el habla para comunicarse y *los parálisis cerebrales no orales* a los que les resulta imposible utilizar el habla para comunicarse. Además la problemática motriz va a condicionar el desarrollo de la comunicación afectiva no-verbal que se establece entre la niña o el niño y sus familiares y/o personas que le atienden. Las dificultades señaladas van a producir un retraso en el desarrollo del lenguaje a nivel semántico, sintáctico y fonológico, que a su vez van a incidir en la adquisición del código escrito.

En **las lesiones craneoencefálicas** se van a dar características diferentes en función de la zona afectada y del momento en el que se produce la lesión. En el ámbito motor se pueden producir problemas similares a los que se dan en la parálisis cerebral. En el ámbito de la comunicación y del lenguaje, si han resultado afectadas las áreas de elaboración del lenguaje, se van a producir una serie de alteraciones en la expresión oral (pobreza de vocabulario, frases cortas, trastornos articulatorios, trastornos en la emisión de la voz, dificultad para evocar el nombre de objetos frecuentes, verbos, adjetivos...) y en la comprensión oral comprendiendo sólo frases cortas y familiares. En el lenguaje escrito también se pueden producir alteraciones muy importantes tanto en la lectura como en la escritura (lectura lenta, sin

entonación y ritmo, dificultades en la comprensión más graves que en el lenguaje hablado, errores de ortografía arbitraria...).

Hay otra serie de alteraciones motrices (espina bífida, poliomielitis, lesiones medulares, distrofias musculares progresivas) que por ser menos frecuentes en las escuelas no se van a analizar.

En las personas con deficiencia motriz, la ausencia o falta de control de los movimientos va a dificultar el contacto adecuado con la realidad, limitando el propio conocimiento y desarrollo y provocando una falta de interés por el medio. Se puede dar también una dependencia continuada del adulto lo que en muchos casos va a provocar una actitud de gran pasividad. La actitud de las personas de su entorno va a condicionar en gran parte su normalización social.

### ***Respuesta educativa***

#### ***Aspectos prioritarios:***

#### ***Interacción con su entorno físico y social***

Para favorecer la interacción con su entorno físico y social será necesario estar atento a sus expresiones faciales, movimientos oculares, sonidos, vocalizaciones, cualquier gesto voluntario, para aprender a darles significado: conseguir y mantener la atención de la persona con la que interactúa, manifestar deseos, necesidades, rechazo, agradecimiento, etc.

Por lo tanto en las interacciones con ellos debemos estar atentos a sus miradas, a sus expresiones de alegría o tristeza, etc., por incipientes y limitadas que sean, tratando de darles un contenido, que poco a poco tendrá un auténtico significado funcional, conocido por los demás y que servirá de base para las nuevas adquisiciones.

Se deben poner al alcance de cada alumno o alumna, tanto los contenidos de los juegos, como los objetos, fotos o imágenes para que puedan manipularlos, desplazarlos, conocerlos, nombrarlos o en su defecto, señalarlos para expresar el contenido de la comunicación. El contexto compartido es imprescindible al comienzo del desarrollo de la comunicación.

Para facilitarles esta interacción con los objetos habrá que realizar las adaptaciones necesarias utilizando determinadas ayudas técnicas. Por ejemplo, si nuestra alumna no puede nombrar los objetos, ni puede señalarlos con la mano, podemos colocar los objetos en un panel para que los señale con el cabezal licornio (Varilla que se sujeta en la cabeza saliendo de la zona frontal o del mentón).

**Adquisición de un sistema de comunicación oral o no oral** Hay que aprovechar el potencial oral de aquellos alumnos y alumnas que emiten palabras, de forma más o menos inteligible, aunque con dificultades en el ritmo, voz o articulación.

El logopeda colaborará con el profesor tutor para tratar de conseguir un desarrollo del lenguaje oral funcional, tratando de generalizar lo que el alumno o la alumna ha aprendido en las sesiones individualizadas.

Cuando los alumnos o alumnas estén gravemente afectados en su motricidad se les enseñarán técnicas de comunicación distintas de la palabra articulada, utilizando "gestos" o "símbolos gráficos". Los sistemas gráficos son los más utilizados por los alumnos con afectación motora, debido a su dificultad para realizar gestos manuales. Se diferencian por el mayor o menor grado de abstracción de los símbolos que utilizan, permitiendo de ese modo su adaptación al nivel de desarrollo cognitivo de la persona.

**Desarrollo del lenguaje oral y escrito** Será necesario aprovechar el potencial de los alumnos y alumnas, definidos como orales, para facilitar el aprendizaje de los diferentes contenidos del área de Lenguaje, aunque presenten errores en la articulación, en el ritmo o en la voz.

Si el alumno presenta dificultades importantes será necesaria la ayuda del logopeda

Para que determinados alumnos y alumnas con una gran incapacidad motora puedan acceder a la lectura, será necesario la utilización de determinadas ayudas (atrilés, pasapáginas manuales, bucales o de cabeza, scanner para pasar la información de una hoja al ordenador...). Para favorecer el acceso a la escritura de los alumnos y alumnas en los que pueda darse una manipulación manual solo serán necesarias determinadas adaptaciones para asir correctamente el lápiz. Cuando no es posible escribir directamente será necesario recurrir a otro tipo de ayudas (máquinas de escribir normales o electrónicas y el ordenador y sus periféricos, ratones adaptados...). Para el manejo del teclado y del ordenador será necesario también realizar determinadas adaptaciones bien sobre el alumno o sobre el propio teclado.

**Objetivos contenidos** y Para definir o adaptar el currículo de los alumnos y alumnas con deficit motriz será necesario conocer su nivel de competencia en:

- Movilidad (desplazamiento, postura, manipulación)
- Comunicación
- Intereses, motivaciones y actitudes
- Necesidades que presenta en las diferentes áreas

Considerando las dificultades que presentan en la manipulación, desplazamiento y comunicación habrá que realizar determinadas adaptaciones en los objetivos y contenidos. Las modificaciones a realizar podrán ser:

- Modificar el tiempo previsto para conseguir un objetivo determinado
- Eliminar o introducir determinados objetivos
- Priorizar determinados objetivos y contenidos que se consideren básicos para conseguir otros.

### ***Evaluación***

Para evaluar la competencia curricular de los alumnos o alumnas con déficit motriz será necesario evaluar previamente aspectos relacionados con su movilidad y control postural y su manera de comunicarse. En función de la modalidad expresiva que sean capaces de utilizar habrá que plantear tanto la evaluación como la intervención educativa.

Para evaluar los aspectos comunicativos habrá que considerar tanto su capacidad expresiva como comprensiva. Es necesario conocer cuál es la modalidad expresiva (gestos, expresiones faciales, palabras, emisiones vocálicas, señalizaciones, recorridos visuales, etc.) que utilizan para comunicarse con los demás, para adaptar la evaluación que se realice al tipo de respuesta del alumno o alumna, con el fin de posibilitar la interacción con el profesor o profesora. Así, por ejemplo, si se quiere evaluar la competencia en el reconocimiento de palabras escritas a un alumno que es capaz de utilizar como modalidad expresiva los recorridos visuales, se le pueden presentar separadas varias palabras escritas en cartulinas pidiéndole que detenga su mirada en la palabra requerida.

La evaluación de los aspectos comprensivos se hará partiendo de los objetivos curriculares que correspondan con su edad y nivel de desarrollo. (“Adaptación para alumnos con déficit motor de las pruebas pedagógicas para preescolar y ciclo inicial”. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial). En el caso de los alumnos que tienen el habla muy afectada será necesario enseñarles sistemas alternativos o aumentativos de comunicación que les sirvan para expresarse o para adquirir la lectoescritura, y que podrán ser utilizados en la evaluación del alumno alumna. Para la elección puede servir el “Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los Sistemas Aumentativos de Comunicación”, (SORO CAMATS, E. y otros, ATAM-FUNDESCO).

La evaluación de la movilidad y del control postural va a aportar información de cara a facilitar la relación del alumno o alumna con su entorno y para indicarnos las adaptaciones a realizar en el mobiliario y los materiales didácticos y en la eliminación de barreras arquitectónicas. Para conseguir el máximo nivel de autonomía del alumno o alumna habrá que utilizar los recursos necesarios para optimizar su control postural en las diferentes situaciones que se dan en el aula organizando la clase y los materiales de manera que le resulten accesibles.

La evaluación de los aspectos anteriores va a permitir conocer cuales son las adaptaciones que será necesario realizar en la situación, materiales y modalidad expresiva para la evaluación del alumno o alumna en las diferentes áreas del currículo. Durante el proceso de evaluación será necesario recoger las ayudas que se dan al alumno o alumna y las estrategias que este utiliza, con el fin de que orienten las adaptaciones a realizar y las estrategias a utilizar por parte del profesorado en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

***Recursos  
materiales  
personales***

y En función de las necesidades del alumno en relación al contexto educativo habrá que determinar las modificaciones a introducir o los aspectos a tener en cuenta en la organización del aula y en los recursos materiales a utilizar para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con deficit motriz. Habrá que realizar las adaptaciones necesarias para facilitar el desplazamiento, la comunicación, la manipulación y las interacciones de los alumnos y alumnas con deficit motriz. Hay una serie de aspectos que es necesario considerar en la organización del aprendizaje de estos alumnos/as:

- Agrupamiento del alumnado
- Tiempos y horarios
- Organización del trabajo a realizar por los diferentes profesionales que intervienen.

## **Los alumnos y alumnas con altas capacidades**

### ***Características generales***

***Concepto***

En un sentido amplio se podría hablar de alumnos y alumnas con altas capacidades para referirse a un grupo muy heterogéneo que tienen manifestaciones destacadas y/o una habilidad potencial en alguna o en varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, habilidad de liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz. A pesar de que los niños y niñas con altas capacidades presentan

tantas diferencias entre si como el resto de la población se podrían considerar como dos tipos genéricos de alumnado:

- Aquellos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades y que aprenden con facilidad en cualquier área. Se caracterizan además por presentar un alto nivel de creatividad, con una gran originalidad en muchas de sus realizaciones, y por un alto grado de motivación y dedicación en las tareas. Se utiliza el término de “superdotación” para referirse a este grupo de alumnos y alumnas.
- Aquellos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas: académica, matemática, verbal, motriz, social, artística, musical, creativa. En este caso se dice que presentan un “talento” determinado en alguna de las áreas anteriores.

### ***Características***

Las características más relevantes del primer grupo de alumnos serían las siguientes:

- Aprenden con rapidez y muestran gran capacidad para retener y utilizar los conocimientos adquiridos
- Pueden manejar una cantidad de información superior al resto del alumnado y relacionan ideas y conceptos con facilidad
- Presentan un buen dominio del lenguaje tanto en comprensión como en expresión
- Elevada comprensión de ideas abstractas y complejas
- Utilizan un vocabulario muy avanzado para su edad
- Muestran una destreza superior para resolver problemas, utilizando múltiples estrategias para encontrar la solución
- Su rendimiento escolar suele ser bueno sino existen problemas de motivación, personalidad...
- Son originales en las ideas que expresan y en las actividades que realizan
- Muestran un interés profundo y apasionado por un área de conocimiento y dedican todo su esfuerzo para obtener información sobre ella
- Suelen ser muy curiosos y preguntones
- Son muy perseverantes en aquellas tareas que son de su interés
- Son perfeccionistas y muy críticos tanto con ellos mismos como con los demás
- Suelen mostrar buenas habilidades sociales y es frecuente que desempeñen el papel de líder en la clase

Algunas de las características que presentan los alumnos con talentos específicos, que destacan en un área determinada, serían las siguientes:

- Talento social: Destacan en habilidades de interacción social; ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo; asumen responsabilidades no esperadas a su edad
- Talento artístico: Demuestran originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artística; manifiestan una habilidad excepcional para las artes plásticas
- Talento académico: Son capaces de aprender a un ritmo muy rápido y obtienen excelentes resultados escolares, lo que hace que se les confunda con los alumnos con “superdotación”; aprenden rápidamente los contenidos escolares que presentan una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas dado que su capacidad creativa es semejante al resto de niños de su edad.
- Talento verbal: Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura, etc.
- Talento matemático: Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.) sin que lleguen a sobresalir en el resto de las áreas.
- Talento musical: Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música por la que muestran un gran interés, disponiendo de una intensa y muy fina percepción musical; desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías y si se les proporciona un teclado son capaces de reproducir una melodía sin aprendizaje previo.
- Talento motriz: Destacan respecto a los de su edad en sus aptitudes físicas (agilidad, coordinación de movimientos...). Sus habilidades especiales pueden apreciarse cuando practican algún deporte o danza.

## ***Respuesta educativa***

### ***Identificación detección***

- o Los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy diferentes entre sí y por lo tanto precisan de estrategias educativas distintas en función de las características y necesidades educativas que presentan. Sería erróneo pensar que todos los alumnos y alumnas con altas capacidades van a destacar en todas las áreas del currículo y que van a mostrar un alto interés y motivación en todas las tareas que se les propongan.

A partir de la información obtenida en los procesos de evaluación inicial, del análisis de los trabajos que los alumnos y alumnas realizan en el aula y de la observación de su comportamiento, en el que pueden darse algunas de las características enumeradas anteriormente, se

podrá llegar a identificar a aquellos alumnos y alumnas que destacan significativamente en el grupo y que posiblemente van a precisar de una atención educativa especial.

**Definición n.e.e.** *de* Una vez identificado un alumno o alumna con altas capacidades el paso siguiente será determinar cuáles son sus necesidades educativas, analizando el grado de acomodación de la respuesta educativa a dichas necesidades, con objeto de realizar los ajustes y modificaciones necesarias en la programación de aula.

Para poder especificar cuáles son sus necesidades educativas será necesario analizar diferentes aspectos como son: su nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje, sus capacidades y habilidades especiales, áreas de su interés, su autoconcepto y el tipo de relaciones que establece con los demás.

**Modalidades intervención** *de* Para responder al alumnado con altas capacidades se han utilizado diferentes estrategias generales: la aceleración o adelantamiento de niveles educativos, el agrupamiento según capacidades y las adaptaciones curriculares.

Se han de tratar de utilizar aquellas estrategias que son más integradoras, como las adaptaciones curriculares, con el fin de evitar problemas emocionales o de adaptación social. Para establecer cuál es la estrategia más adecuada en cada caso habrá que valorar no solamente los aspectos cognitivos sino los aspectos socioafectivos, de personalidad, de madurez... En ningún caso es recomendable la agrupación total en centros especiales por los efectos segregadores que conllevan sobre el alumnado.

**Adaptaciones curriculares** Los elementos curriculares que se pueden adaptar en los alumnos o alumnas con altas capacidades son los mismos que para el resto del alumnado. Así se podrán establecer cambios o ajustes:

- En el qué enseñar: objetivos y contenidos
- En el cómo enseñar: estrategias metodológicas
- En el qué y como evaluar

**Qué enseñar** Con respecto a los contenidos las medidas que se pueden adoptar son o bien aumentarlos (ampliación vertical) o bien tratar de profundizar y de establecer relaciones más complejas entre los mismos (ampliación horizontal). Una de las estrategias más útiles para trabajar con estos alumnos es desarrollar los contenidos del programa del grupo con mayor extensión y analizando determinados aspectos con mayor profundidad o relacionándolos con otras áreas del currículo. En algunas ocasiones se pueden trabajar con un alumno o alumna determinados contenidos que responden a sus intereses pero que tienen poca conexión con los contenidos del programa del grupo.

*Cómo enseñar*

La intervención educativa debe centrarse más en orientar el trabajo de los alumnos y alumnas facilitando la adquisición de estrategias que les permitan “aprender a aprender” que en enseñar directamente los contenidos. Los métodos más apropiados para estos alumnos y alumnas son los que hacen hincapié en el trabajo autónomo, en el dominio de habilidades para aprender a pensar, en la experimentación, en la resolución creativa de problemas, en el dominio progresivo de los métodos propios de cada disciplina, etc. Estos alumnos y alumnas son especialmente aptos para trabajar con programas individualizados del tipo de proyectos y contratos de aprendizaje, estudio independiente, tutoría entre iguales, etc. Aunque la expresión escrita sigue siendo fundamental deben ser estimulados a presentar sus trabajos bajo formatos más divergentes, como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc.

## **Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales relacionadas con medio desfavorecido o desestructurado**

*Características generales*

Los alumnos pertenecientes a medio desfavorecido o desestructurado o en dificultad social pueden tener necesidades educativas especiales en la escuela por varias razones. Por un lado el hecho de pertenecer a una cultura determinada, cultura marginal o cultura de la pobreza, con unos hábitos, unas costumbres, unos valores, unas pautas de interacción social... que pueden ser diferentes a los de la cultura estandar que predomine en la escuela puede dar lugar a necesidades educativas especiales. Por otro lado en determinadas situaciones puede darse una falta de estímulos o de respuestas adecuadas por parte de su entorno, a sus necesidades que interfieran o dificulten su desarrollo personal (situaciones de abandono, maltrato, relaciones con la drogadicción, situaciones sociales patológicas...)

En cualquier caso las necesidades educativas especiales son relativas y temporales. En función de la respuesta educativa que se dé en la escuela serán más o menos especiales, pues las posibles dificultades que se planteen no están en o solamente en el sujeto sino que están en la interacción entre el sujeto y el entorno y un elemento del entorno es la escuela. En la medida en que un centro educativo tenga un proyecto educativo y curricular que recoja la diversidad de culturas, estilos, hábitos, intereses... que están presentes en dicho centro y que la programación de aula esté adaptada al grupo, estas necesidades no

serán especiales, sino solamente educativas, como las del resto del alumnado.

## ***Respuesta educativa***

### ***La evaluación***

En la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con el medio es importante una evaluación del contexto donde se incluyan aspectos relacionadas con:

- cuales son sus usos, costumbres, pautas de interacción
- cuales son los aspectos o capacidades que más se desarrollan en su entorno
- a qué se dá más importancia en su entorno
- cuales son sus necesidades
- cuales son sus intereses
- que interacciones se dan entre los compañeros del aula.
- que interacciones se dan con el profesor/a.

Sería interesante ir elaborando un anecdotario donde ir recogiendo el tipo de datos mencionados a partir de la observación en el aula.

Es importante tener en cuenta los aspectos positivos y los avances, además de señalar por donde puede mejorar. Se trataría de realizar una evaluación cualitativa reforzadora y capacitadora, es decir que señale sus capacidades y no sus discapacidades

### ***Objetivos contenidos***

y La selección de objetivos y contenidos tiene que tener en cuenta sus características, necesidades, intereses, expectativas...

Es importante partir de sus experiencias y sus puntos fuertes, de las capacidades más desarrolladas para a partir de ellas poder llegar a otras más alejadas, secuenciándolo en función de esos criterios.

Ante la diversidad de capacidades que se pueden potenciar en su entorno o en algunos casos la carencia de algunas, es importante que en los objetivos que se marquen estén recogidos todo tipo de capacidades, no solo las cognitivas y en el caso de estas últimas tener en cuenta los diversos estilos cognitivos que se pueden dar.

Además de señalar objetivos a largo plazo es necesario hacerles ver los objetivos a corto plazo, que los aprendizajes tengan un significado cercano para ellos.

Habrá que ser flexible en la selección y secuenciación de los contenidos. Puede ser necesario modificar la secuencia prevista tradicionalmente para secuenciar los contenidos, a partir de los datos que nos proporciona la observación de sus estilos de aprendizaje, sus necesidades e intereses.

Uno de los aspectos que sería importante priorizar sería el aspecto lingüístico, que permitan trabajar las distintas competencias comunicativas, habilidades sociales... Es necesario negociar los significados de las cosas partiendo del lenguaje de cada uno para llegar a un lenguaje común. Para ello será necesario crear contextos comunicativos ricos, variados y funcionales.

El aprendizaje de contenidos procedimentales, el enseñar a pensar, el enseñar a aprender, el enseñar a actuar en diferentes contextos, enfrentarse a determinadas situaciones, resolver problemas tienen que ser aprendizajes básicos y prioritarios con este tipo de alumnado.

Los contenidos actitudinales, el aprendizaje de hábitos, normas y valores que se propone trabajar la escuela -muchas veces dándolos por supuesto en los alumnos y planteados como exigencias previas- además de reflexionar sobre ellos y plantearse si son los más adecuados... es necesario planificarlos, secuenciarlos y graduarlos en función de la dificultad.

Los contenidos que se planteen trabajar tienen que estar contextualizados y tener significado completo, además de ser funcionales.

Es muy importante hacer partícipes a las familias de los objetivos que se plantean trabajar con estos alumnos y alumnas, de manera que la colaboración se haga lo más estrecha posible y vayan aumentando sus expectativas, además de proporcionar datos imprescindibles para la educación de sus hijos.

***Estrategias  
metodológicas***

- Proporcionar un clima de aula estructurado y acogedor.
- Proporcionar modelos de adulto y una relación positiva entre profesor alumnos
- Mantenimiento alto de las expectativas
- Partir de las experiencias de los alumnos para ir enriqueciendo, cuestionando y creando conflicto cognitivo, sin infravalorar sus manifestaciones.
- Trabajar todo tipo de capacidades, de manera que se pueda dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Respetar el bagaje cultural y lingüístico
- Partir de sus experiencias trabajando sobre ellas y exposición a otras nuevas
- Aportar saberes, técnicas y mecanismos cognitivos
- Estar en contacto con la cultura diaria de los alumnos y alumnas
- Observar el aprendizaje espontáneo, cotidiano, tipo de interacciones...
- Utilización práctica de los contenidos instrumentales en la resolución de problemas reales.

- Conocer lo que valoran y aportan las familias
- Esperar mas para que puedan dar más
- Valorar los pequeños éxitos
- Secuenciar las tareas con las ayudas necesarias para evitar que fracasen y así mejorar su autoconcepto
- Proponer estrategias alternativas a los fracasos
- Buscar interacciones que no estén relacionadas exclusivamente con las tareas,sino con sus intereses, preocupaciones...
- Proporcionar mayor autonomía y responsabilidad para elegir y realizar los ejercicios
- Fijarse en sus posibilidades y devolver feedback positivo
- Emplear métodos activos, trabajo de grupo, aprendizaje cooperativo.

***Coordinación con otros servicios***

Además de la respuesta respuesta que pueda dar la escuela es necesario una respuesta global, por lo que surge con gran peso la necesidad de coordinarse con otros servicios ya sean sociales, sanitarios, de tiempo libre, educadores de calle... en función de la situación de la que se trate.

## Parte Tercera

---

# Respuesta educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

---

## **El tratamiento de la diversidad como marco general de respuesta a las necesidades educativas especiales**

***El modelo de currículo permite su adaptabilidad a las características de todo el alumnado incluidos los alumnos con n.e.e.***

Las características del modelo curricular actual permiten que las intenciones educativas marcadas en los (Diseño Curricular Base) D.C.B. se vayan concretando de modo progresivo, permitiendo de ese modo que la respuesta educativa se ajuste a las características sociales, grupales e individuales del alumnado al que se dirige.

La adaptación del currículo se produce a lo largo de un proceso en el que, partiendo del Diseño Curricular Base, se va concretando en niveles diferentes hasta llegar a la definición de lo que se va a hacer con un grupo determinado de alumnos o alumnas en una situación concreta.

***La diversidad incluye a los alumnos y alumnas con n.e.e.***

El primer nivel de concreción corresponde al Diseño Curricular Base que permite, por su carácter flexible, un grado de adaptabilidad a distintos contextos. El segundo nivel de concreción es la adaptación del D.C.B. al contexto del Centro a través de la elaboración del Proyecto Curricular del Centro (P.C.C.) El tercer nivel de concreción es la adaptación del P.C.C. a la realidad concreta de un ciclo y de un grupo determinado de alumnos mediante la elaboración de la Planificación de Ciclo y de Programaciones de Aula, que a su vez se adaptarían a determinados alumnos con n.e.e. mediante las Adaptaciones Curriculares Individuales.

***El contexto educativo ordinario debe estar pensado y diseñado para responder a grupos heterogéneos de alumnos y alumnas***

En este sentido, se podría considerar el P.C.C. como una "adaptación curricular de Centro" y a la Planificación de Ciclo y las Programaciones de Aula como una "adaptación curricular de ciclo-aula", remarcando con ello que los diferentes niveles de concreción suponen procesos de adecuación a los diferentes contextos para los que se planifica.

La respuesta a la diversidad se va materializando desde el momento en que se inicia el proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos curriculares, es decir, cuando se define el currículo del Centro y del Ciclo/nivel/aula.

***Cuanto mas se adapta el currículo a nivel de centro y de aula menos necesarias son las adaptaciones curriculares individuales***

Cuando se habla de diversidad se hace referencia a todo el alumnado incluido el que presenta diferencias importantes en su manera de aprender, en sus aptitudes, en sus intereses y motivaciones, en sus conocimientos previos, etc., y que a veces tienen necesidades educativas a las que resulta difícil responder con las medidas educativas ordinarias.

Las medidas que se adopten para responder a la diversidad incluyen a los alumnos y alumnas con n.e.e. y son las primeras que hay que tomar si se quiere conseguir su integración y participación en el contexto ordinario. No es posible la integración de alumnos y alumnas con n.e.e. si el contexto ordinario no está pensado y diseñado para responder a grupos heterogéneos, si no tiene la flexibilidad suficiente para ajustar la respuesta educativa a las características y necesidades de todos y cada uno de ellos. En este proceso de ajuste a veces es necesario adoptar medidas que por su carácter extraordinario se consideran "especiales" ya que se apartan significativamente de las habitualmente utilizadas por el profesorado, y que hacen que los alumnos/as que las reciben sean considerados alumnos/as con necesidades educativas "especiales".

Cuanto más se adapta el currículo a las características concretas de un grupo determinado de alumnos/as menos serán los que presentan n.e.e. Las necesidades educativas que en un contexto educativo determinado pueden ser consideradas como "especiales", en otro contexto más comprensivo que adopta medidas para responder a grupos heterogéneos dejan de manifestarse como tales.

Responder a la diversidad en los procesos de concreción curricular supone que de modo intencionado y consciente se tengan en cuenta en los elementos curriculares aquellos aspectos que vayan a posibilitar una respuesta educativa diferenciada y ajustada a las características del alumnado al que se dirige. Así en las diferentes tareas que un Centro tiene que abordar para elaborar su P.C.C., (contextualizar los objetivos generales de etapa; adecuar los objetivos generales de área; contextualizar, temporalizar y adecuar los contenidos de las áreas; secuenciar y organizar los contenidos; organizar los recursos materiales y personales; organizar los espacios y los tiempos, etc.) debe plantearse como objetivo prioritario el contemplar la heterogeneidad de todo el alumnado del Centro.

	<p><i>Un Centro que presenta una gran diversidad en su alumnado considera necesario tenerla en cuenta cuando define los objetivos generales de la etapa. Así el objetivo general de Primaria: “Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales”, se podría matizar del siguiente modo: “Conseguir que todos los alumnos y alumnas se relacionen entre si aceptando las diferencias individuales existentes (de sexo, de capacidades, sociales, culturales...) colaborando con los demás y aportándoles la ayuda que precisen en función de sus necesidades”.</i></p>
---	---

Las adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.) serán medidas para determinados alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje o un mayor desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, y para los que va a ser necesario introducir determinadas modificaciones en diferentes elementos curriculares para poder responder a todas sus necesidades educativas. Estas adaptaciones curriculares individuales serán más o menos significativas en función de lo que se aparten del currículo de referencia del grupo dónde esté escolarizado el alumno o alumna.

En el Diseño Curricular Base se han establecido algunas características que le dotan de potencialidad para el tratamiento de la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales:

- Se promueve el desarrollo de aquellas capacidades que generan el desarrollo global de la persona, tanto en el plano cognitivo como en los planos físico, afectivo, de equilibrio personal y de relación. Así, el currículo, al contemplar más facetas de cada persona, es capaz de atenderla más plenamente. Se evita además la existencia de currículos paralelos para aquellos sujetos que precisamente presentan especiales necesidades en aspectos cognitivos.
- Se posibilitan enfoques más globalizadores y funcionales de las diferentes áreas para desarrollar la autonomía personal y social.
- Se establece una selección de bloques de contenidos desde la óptica de lo que es básico para una integración funcional de los alumnos y alumnas en el medio.

- Se promueven modelos organizativos y procesos de enseñanza aprendizaje adaptados a las características evolutivas del alumnado.
- Se promueve una dinámica de orientación, centrada en la labor de la tutoría, con la ayuda de la figura del Consultor, basada en una evaluación inicial y formativa durante el proceso educativo, que posibilitan la adaptación más individualizada del currículo a las distintas necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

## Aspectos a considerar en el Proyecto Curricular de Centro para facilitar la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales

### *Objetivos y contenidos*

El P.C.C., es el nivel de concreción curricular que tomando como referencia el D.C.B. permite adecuar el curriculum general a las características socio-económico-culturales... propias del medio donde está ubicado el centro y a la vez favorecer un marco de respuesta educativa individualizada a determinado alumnado de n.e.e. (posible o ya conocido).

Para abordar el tratamiento comprensivo de la diversidad, en la toma de decisiones en este nivel de concreción se podrían considerar los siguientes aspectos:

- *Al adecuar los objetivos generales de área tener en cuenta las necesidades educativas relacionadas con las diferencias de sexo, de clase social, de creencias, de raza u otras características individuales o sociales.*
- *Al temporalizar y explicitar el grado de desarrollo de los objetivos de área por ciclos considerar las posibilidades y características del alumnado de la etapa.*
- *Cuando se definen los objetivos se contemplan los diferentes tipos de capacidades*
- *Al contextualizar los contenidos de las áreas se contempla suficientemente la diversidad de necesidades del alumnado*
- *En la adecuación de los contenidos que estén en plano de igualdad los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)*

- *Cuando se secuencian los contenidos se tienen en cuenta diferentes criterios (psicológicos, pedagógicos y epistemológicos)*
- *Selección de contenidos, con un criterio de significatividad (para lo que es necesario respetar el nivel de conocimientos anteriores) y de funcionalidad para favorecer la integración social de aquella parte del alumnado que va a tener más dificultades para la profundización en el nivel de aprendizaje y la generalización de los mismos.*
- *Secuenciación de contenidos, clasificación y organización de los considerados "clave", mínimos y que posibiliten procesos y ritmos diferentes del alumnado sin que el profesorado se "pierda" en el respeto a los mismos.*

	<p><i>En un Centro dónde están escolarizados alumnos y alumnas con sordera será necesario que se expliciten objetivos y contenidos referidos a la sordera y a la manera más adecuada de interaccionar con las personas que la presentan</i></p>
---	---

***Orientación y tutoría***

- *Hay coordinación entre el profesorado del centro para el diseño, puesta en práctica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*
- *Se contemplan tiempos de coordinación del equipo docente de ciclo/nivel con el personal de apoyo*
- *Está debatido y acordado lo referente a las reuniones conjuntas y a las entrevistas personales con los padres/madres del alumnado*
- *Se facilita la integración de los alumnos/as en su grupo y se fomenta en ellos el desarrollo de actitudes participativas*
- *Se ayuda a los alumnos en la construcción de su identidad personal favoreciendo el conocimiento y la aceptación de si mismos*
- *Se favorece la personalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje*
- *Se realiza un seguimiento de cada alumno/a a lo largo del ciclo/etapa*

***Tratamiento lingüístico***

- *Está planteado, debatido y consensuado el uso de las lenguas*
- *Se ha analizado y acordado lo referente a la/s lengua/s vehicular/es, el proceso de desarrollo de L1 y de enseñanza-aprendizaje de la L2.*

- *Se contemplan variedad de lenguajes y soportes para las diversas situaciones de aprendizaje con objeto de responder mejor a las necesidades del alumnado.*
- *Se tienen en cuenta relaciones de comunicación e interacción variadas (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual, etc.).*

### **Metodología**

- *Hay grandes líneas de acuerdo entre el profesorado del centro en cuanto a cómo enseñar (cómo enseñar a leer y escribir, cómo desarrollar la expresión oral, cómo introducir las técnicas de estudio en las diversas áreas...)*
- *Hay acuerdo de respetar y potenciar los principios psicopedagógicos fundamentales expresados en el D.C.B. (conocimiento de la situación de partida de los alumnos como base para la significatividad del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, mediación, enfoques globalizadores...)*
- *Enfoques metodológicos, no tienen que ser metodología común sino criterios consensuados, que posibiliten el diseño de actividades con diversos grados en la respuesta o en las estrategias de elaboración; que permitan una organización y utilización óptima de los recursos humanos de apoyo disponibles*

	<p>Con el fin de posibilitar la atención en el aula del alumnado con n.e.e., a nivel de Centro se decide que en el trabajo del aula se posibiliten momentos de trabajo individual proponiendo actividades diversas secuenciadas por orden de dificultad, procurando que dichas actividades puedan realizarse de la manera más autónoma posible.</p>
---	---

- *El profesorado del centro está implicado en la respuesta educativa a los alumnos con n.e.e.*
- *Los diferentes profesionales que intervienen en un grupo de alumnos están suficientemente coordinados*
- *Existen criterios claros y consensuados para determinar qué alumnos necesitan algún tipo de apoyo*
- *Cuándo se establecen los criterios de selección de materiales didácticos se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado*
- *Los sistemas para ordenar y archivar los materiales permite que se localicen fácilmente y que puedan usarse cuando sea necesario.*
- *Se optimizan los recursos existentes en el Centro*

- *La organización espacial facilita la respuesta a todos los alumnos/as y la intervención simultánea de diferentes profesionales en el aula*
- *En la distribución de los tiempos se tiene en cuenta al alumnado con dificultades de aprendizaje o con n.e.e.*
- *Organización del tiempo, del espacio, de los recursos materiales, del alumnado y del profesorado de tal manera que se favorezca el aprendizaje autónomo y responsable por parte del alumnado así como el rol mediador del profesorado, facilitando a la vez la atención individualizada y el respeto a la heterogeneidad del grupo.*
- *Existe flexibilidad en los agrupamientos del alumnado*
- *Definición y organización de los diferentes sistemas de apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje*
- *Posibilidades de participación de los padres y madres en las actividades del centro*

	<p><i>Las decisiones que se podrían tomar en un Centro serían las siguientes:</i></p> <p><i>“Los horarios del profesorado de los ciclos se diseñaran de tal manera que sea posible la coordinación, al menos una vez cada quince días, de los tutores con el profesor de apoyo y con el profesor consultor.”</i></p>
---	--

### **Evaluación**

*La evaluación sirve para determinar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado*

- *Al evaluar los aprendizajes del alumnado se tienen en cuenta los resultados en relación con la evolución del sujeto que los consigue*
- *Se plantean variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar al alumnado de un grupo*
- *Se realiza una evaluación inicial para conocer situaciones de partida del alumnado y empezar desde el principio con una actuación ajustada a las necesidades, intereses y posibilidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas*
- *Hay criterios y condiciones establecidas para decidir la promoción de los alumnos/as al finalizar el ciclo y son válidos para todo el alumnado*
- *Hay pautas consensuadas para la elaboración de informes, tanto para uso interno como para informar al alumnado y su familia*

## La programación adaptada de aula

*La programación de aula constituye el último paso en el nivel de concreción y adaptación del currículo*

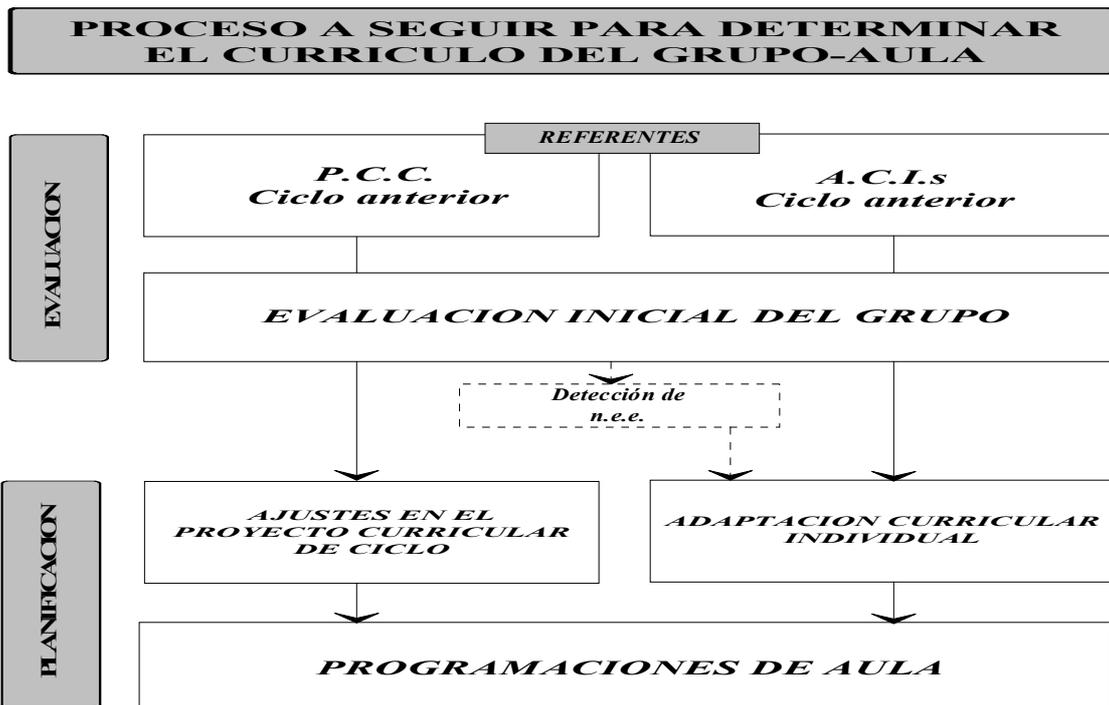
### **Proceso a seguir para elaborar la programación adaptada de aula**

El Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), abarca la planificación y organización de las etapas educativas y los ciclos en que éstas se estructuran, concretando el currículo por ciclos y áreas. El proyecto para un ciclo es el referente inmediato con que el tutor/a cuenta para planificar o programar el trabajo a desarrollar en un grupo-aula determinado.

La programación de aula constituye el último paso en el nivel de concreción y adaptación del currículo. En ella se tienen que determinar, del modo más explícito y funcional posible, el Qué, Cómo y Cuándo se va a enseñar y evaluar en el contexto de un aula determinada con un alumnado concreto.

El programa de aula se basa en el P.C.C. que el equipo docente ha elaborado considerando las características genéricas del alumnado y del contexto donde está ubicado el centro.

El proceso a seguir para adaptar el currículo de un ciclo a las características del grupo-aula aparece reflejado en el siguiente esquema:

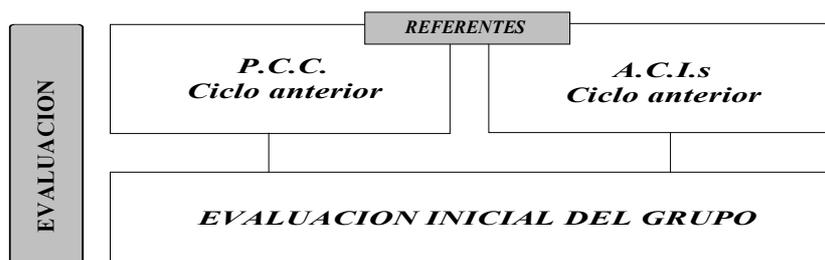


**La evaluación inicial constituye el primer paso del proceso a seguir para determinar el currículo del grupo**

#### **La evaluación inicial**

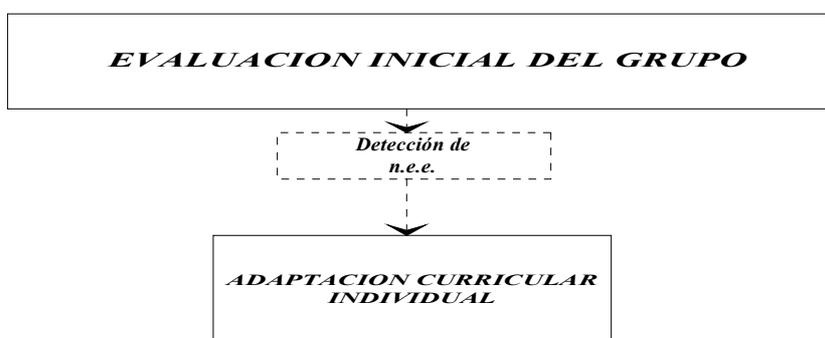
La evaluación inicial constituye el primer paso del proceso a seguir para determinar el currículo de un grupo de alumnos/as concreto. El objetivo fundamental de la evaluación inicial es conocer en qué medida el alumnado del grupo ha conseguido alcanzar los objetivos y contenidos básicos del ciclo que acaba de cursar (si los tiene o no consolidados, si necesita ayuda para afianzarlos, si comete errores sistemáticos, si resuelve sólo o con ayuda verbal, gráfica...).

El referente para la evaluación inicial serán los contenidos básicos que fueron planificados y desarrollados en el ciclo anterior. Así para un grupo que comienza el primer ciclo de E. Primaria, el referente para la evaluación inicial serán los contenidos básicos que fueron planificados y desarrollados con dicho grupo en el 2º ciclo de E. Infantil. No obstante puede haber en el grupo algún alumno/a con n.e.e. que dispone de una A.C.I., elaborada y desarrollada durante el ciclo anterior, que será la referencia para realizar la evaluación inicial.



En otros casos, en la evaluación inicial se podrá detectar que un alumno/a determinado presenta un nivel de competencia curricular notablemente inferior al del grupo ya que las actividades propuestas al inicio del ciclo superan su capacidad de respuesta. Por lo tanto será necesario tomar como referencia para evaluarle un currículo diferente del que se utiliza para el resto del alumnado del grupo.

En muchos casos va a ser necesaria una evaluación complementaria sobre determinados aspectos de su desarrollo (cognitivo, lingüístico, socioafectivo...) en la cual podrán colaborar los servicios de apoyo internos o externos (profesorado consultor, de apoyo, equipo multiprofesional, C.R.I....) Una vez analizada la información obtenida en este proceso de evaluación inicial y definidas sus necesidades educativas se puede llegar a la conclusión de que dicho alumno/a precisa de un proyecto de ciclo significativamente diferente al del grupo, es decir una adaptación curricular individual. También puede suceder que existan alumnos/as con altas capacidades con un nivel de competencias curriculares, en una o varias áreas del currículo, superior al del grupo, para los que será necesario tomar como referencia, en estas áreas, el currículo de ciclos posteriores.



**Funciones de la evaluación inicial** Las funciones generales de la evaluación inicial serían las siguientes:

- ***Determinar las necesidades educativas del alumnado del grupo***
- ***Realizar los ajustes necesarios en el P.C.C. de ciclo***
- ***Diseñar la programación de ciclo ajustada a las necesidades detectadas***
- ***Servir de base para la programación de aula***
- ***Detectar si un alumno/a determinado presenta n.e.e. y si es necesario elaborar una ACI***

Como funciones específicas se podrían señalar las siguientes:

- Conocer las características individuales del alumnado
- Conocer el nivel de logro de contenidos alcanzado en el ciclo anterior (zona de desarrollo real y próxima)
- Descubrir las estrategias personales de aprendizaje
- Detectar dificultades de aprendizaje y conocer "lagunas", errores sistemáticos, etc. en las diversas áreas
- Descubrir las habilidades cognitivas, personales y sociales de las personas que componen el grupo
- Conocer las formas de relacionarse en el grupo, las interacciones personales en el aula. El tipo de interacciones entre iguales y el tipo de relación con el tutor/a, grado de autonomía en el trabajo...
- Descubrir elementos que les facilita el aprendizaje: materiales, ayudas, tiempos de centrarse en las diferentes tareas,...
- Basar la planificación del ciclo que comienza sobre los conocimientos previos de los alumnos/as del grupo.
- Conocer las características que les definen como grupo
- Detectar necesidades educativas especiales y toma de conciencia de la necesidad de plantearse un referente curricular diferente (de otro ciclo o nivel inferior) para la respuesta. Planificación de una evaluación inicial diferente para ese alumno y/o alumna.

***Proceso a seguir  
para realizar la  
evaluación inicial***

Para llevar a cabo la evaluación inicial se puede partir de propuestas de trabajo que estén relacionadas con las realizadas en los cursos anteriores (ciclo de procedencia), dedicándose a esta tarea una media aproximada de tiempo de uno o dos meses. No se trata de realizar exámenes o pruebas especiales, sino de aprovechar las actividades cotidianas del aula para conocer el grado de adquisición de los contenidos considerados básicos o mínimos planificados y desarrollados en el último ciclo que han cursado.

Estas actividades servirán también al alumnado para reforzar o afianzar conocimientos, recordar, profundizar, acercar, etc. los aprendizajes, fortaleciendo la base sobre la que seguir aprendiendo.

***Técnicas e  
instrumentos***

Las técnicas e instrumentos a utilizar para realizar esta evaluación inicial pueden ser variados dependiendo del objeto de la evaluación (qué se quiere evaluar) y de su función (para qué se quiere utilizar la información). Lo más importante es que permita ajustar la planificación genérica definida en el P.C.C. para ese ciclo a las características de un grupo de alumnado concreto que interactúa en un aula determinada. (Ver anexos)

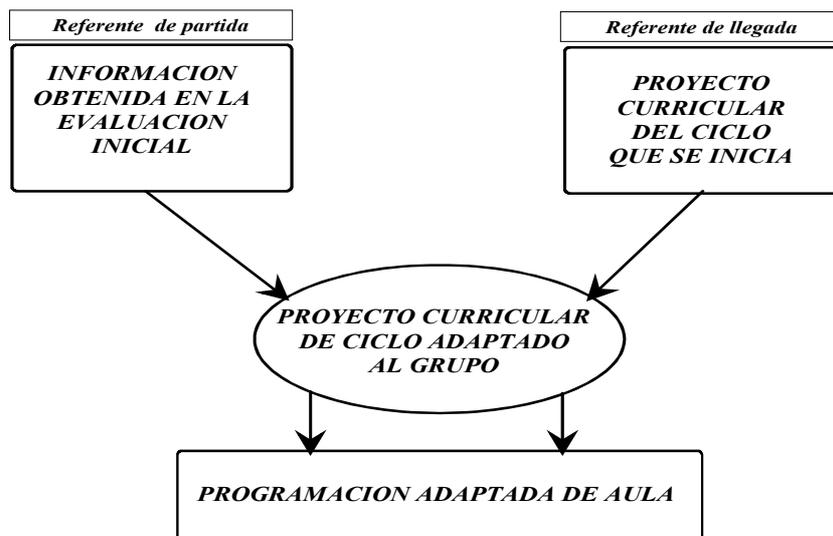
Una información complementaria en este proceso de evaluación inicial, que en muchos casos va a ser significativa para la posterior planificación del currículo, se puede obtener en:

- La documentación legal del alumno/a
- La carpeta individual del alumno/a
- Las entrevistas con otros tutores/as y profesionales (Ver anexos)

***La planificación  
del currículo del  
grupo***

Para adaptar el currículo a un grupo concreto de alumnos/as será necesario tener en cuenta:

- El análisis de los datos e informaciones obtenidos en la evaluación inicial que será el punto de partida del proceso educativo.
- La planificación genérica prevista a nivel de centro en el P.C.C. para el ciclo que se inicia (metas a conseguir cuando finalice el ciclo).

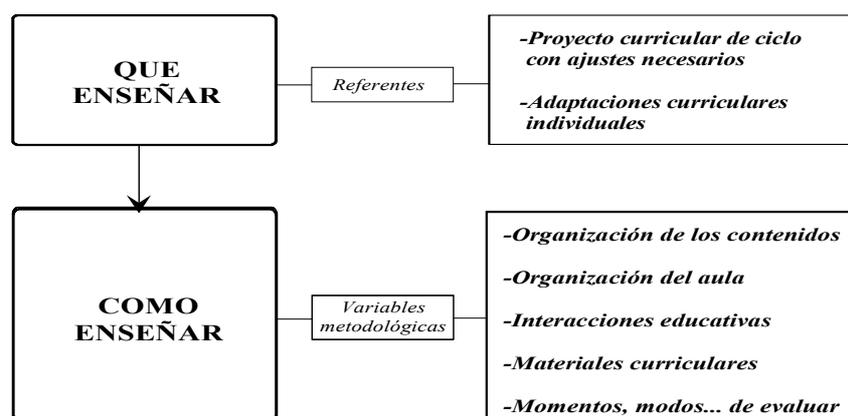


Las programaciones de aula concretan en periodos cortos de tiempo la planificación general recogida para dos años en el P.C. de ciclo adaptado y en las A.C.I. Por lo tanto los referentes para la realización de la/s programación/es de aula serán:

- El proyecto curricular de ciclo con los ajustes realizados en función de las características del grupo aula.
- La/s adaptaciones curriculares individual/es que haya sido necesario elaborar.

La diversidad del grupo obliga por lo tanto a contemplar proyectos de trabajo diferentes para desarrollar básica y preferentemente en un mismo tiempo y espacio.

Los diferentes niveles de competencia curricular y las características del alumnado del grupo van a determinar los objetivos y contenidos que será necesario trabajar, así como la manera de organizar la respuesta educativa en el aula. (Variables metodológicas)



### **Organización de contenidos**

### **Aspectos a considerar para responder a la diversidad del grupo**

Los contenidos que corresponden a cada área se presentan en bloques en el Decreto de Desarrollo Curricular (DDC). Esta organización no constituye un temario a seguir en el orden que aparece, ni son unidades compartimentadas que deban ser desarrolladas como tales en las programaciones de aula. Contienen lo básico que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones.

Por otro lado la organización del currículo por áreas por la que se ha optado en el DDC para la Educación Primaria es una referencia para el profesorado, es una forma útil para estructurar, seleccionar, secuenciar los contenidos pero no para que se traduzca directamente en secuencias consecutivas de actividades del alumnado.

Por tanto, una de las cuestiones que debe abordar el profesor/a es decidir cómo va a presentar los diferentes contenidos en el aula y para ello puede optar por diversas maneras o determinadas formas de hacerlo. Por ejemplo, los contenidos de las diferentes áreas se pueden organizar de diversas formas:

- centros de interés
- proyectos globalizados
- por tareas
- unidades temáticas de área
- unidades didácticas globalizadas
- métodos expositivos
- ...

Pueden existir criterios diferentes para elegir un tipo u otro de organización pero deberían primarse aquellos que puedan garantizar, previsiblemente, el desarrollo del proceso de aprendizaje de todos los alumnos/as del grupo y no sólo de la mayoría.

### **- Organización del aula**

Cuando una organización va unida a una metodología en la que el profesor/a es el eje central de la actividad en el aula ello repercute en una menor autonomía de trabajo en grupos y/o individual y menoscaba la posibilidad de mediar, el tiempo necesario, en el aprendizaje de algunos alumnos/as cuyo currículo sigue otras pautas.

Hay tres elementos importantes a tener en cuenta en la organización del aula:

- la distribución del tiempo y de los espacios
- los agrupamientos del alumnado
- la organización del profesorado.

La organización de los mismos debe ser flexible para poder variarla en función de los contenidos, objetivos, etc. que se pretendan trabajar y las características individuales y colectivas del alumnado.

#### La distribución del tiempo y de los espacios

### **El tiempo**

De algún modo hay que plasmar la actividad del aula y temporalizarla. El tiempo se puede contemplar de dos formas o dimensiones diferentes:

- A lo largo del curso escolar, programando y contemplando los momentos claves y significativos (inicio del curso, comienzo y final de grandes periodos, final de curso/ciclo...) donde hay que prever aspectos relativos a la adaptación del grupo, evaluación, cambios de programación, ...
- La jornada escolar, distribuyendo a lo largo del día en qué se va a trabajar y de qué forma.

Algunos criterios de distribución del tiempo pueden ser:

- La complejidad y tipos de contenidos.
- Las actividades necesarias para el desarrollo de contenidos
- La edad del alumnado

- Los diferentes ritmos de trabajo por causa de personalidad, capacidad, motivación...
- Las necesidades detectadas en la evaluación inicial o posteriores (necesario afianzamiento de aprendizajes básicos no consolidados)
- La conveniencia de intervención de otros profesores/as en el aula.
- La necesidad de atención fuera del aula de un alumno/a determinado

En un tipo de aula pensada para la diversidad, el desarrollo simultáneo de propuestas de trabajo diferentes hace necesario que se estructure con claridad cuándo y quiénes van a intervenir (tutor, profesor de apoyo, consultor) en las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que tanto el profesorado como los alumnos/as tengan claro cuál es la tarea a realizar, cómo la pueden realizar (proceso a seguir, materiales, posibles estrategias), dónde y con quién.

Los módulos de tiempo que constituyen el horario no pueden tener todos la misma duración sino que van a depender de las características y funciones de las propuestas de trabajo que se hagan.

### ***El espacio***

El espacio dentro del aula debe ser concebido como una estructura de oportunidades de actuación variadas, sobre la que se ha de actuar igual que se hace con los contenidos, las actividades, los materiales...

En el espacio se deberá tener en cuenta su vertiente física (dimensiones, posición de los objetos, luz, materiales...) y su vertiente funcional (cómo es usado, cómo se reacciona frente a él, para qué se necesita...)

Algunos criterios de distribución del espacio pueden ser:

- Las necesidades derivadas de algunos tipos de déficits (motóricos, visuales, plurideficiencias,...) promoviendo la autonomía de todo el alumnado y creando un espacio seguro.
- El tipo de contenidos y actividades para desarrollarlos.
- El tipo de agrupamientos según las interacciones que se pretendan generar en el aula.
- Los materiales y recursos ordinarios (biblioteca de aula, espacios de trabajo individual, talleres,...)

- Los materiales y recursos específicos o especiales adaptados a las características de algunos alumnos/as (ordenador personal, flexos para deficientes visuales, mesas adaptadas, sillas,...) que les permiten la accesibilidad a todo el material de aula.
- La promoción de un aprendizaje autónomo.
- ...

La organización del espacio y de los materiales tiene que estar en función de los diferentes tipos de propuestas de trabajo que se desarrollan en el aula y de la manera en que se agrupan los alumnos/as. El espacio y el mobiliario del aula no deben estar organizados y distribuidos de la misma manera si se trata de actividades en gran grupo, con una propuesta común, que si se trata de proyectos de trabajo diferenciados en grupos reducidos o si los alumnos trabajan de modo individual en tareas diferentes. Estos modelos organizativos pueden darse al mismo tiempo.

Es preciso hacer participe al alumnado del para qué y por qué de los diferentes espacios y su forma de utilización en un tiempo determinado, así como la necesidad de mantenerlo estéticamente agradable. Son los propios alumnos/as los que paulatinamente tienen que asumir la responsabilidad en la conservación y organización de los diferentes materiales, en el mantenimiento del espacio físico,...

	<p>Si en el aula hay un alumno/a con una deficiencia motriz grave que precisa de una silla de ruedas, el espacio entre los pupitres debe ser lo suficientemente amplio como para permitirle un desplazamiento autónomo; si además necesita un ordenador o un tablero para comunicarse estos materiales deben ubicarse de tal manera que no impidan la visión de sus compañeros.</p> <p>Si se trata de un alumno/a con dificultades graves de visión se tendrá en cuenta que las carpetas individuales o los libros de la biblioteca muestren la portada con un tamaño de letra suficientemente grande. La ubicación de los objetos en el aula será lo más estable posible para que pueda tener unas referencias constantes</p>
---	--

*- Los agrupamientos del alumnado*

Los diferentes agrupamientos alternativos o complementarios del grupo/aula van a ser ejes determinantes para permitir al profesorado la mediación individualizada y/o individual.

Si no se contemplan en la programación agrupamientos alternativos al grupo-aula las intervenciones individuales y/o individualizadas, las posibilidades de una mediación entre el currículo individual y el alumno/a con necesidades educativas especiales, serán prácticamente imposibles dentro del espacio aula en el mismo tiempo docente. El trabajo personal o en grupos autónomos es una de las condiciones básicas para que el profesor pueda intervenir de forma más individualizada con un alumno/a determinado o con un grupo reducido.

Se pueden tener en cuenta diferentes criterios para agrupar al alumnado:

*- Según la tipología de contenidos.*

Unos determinados agrupamientos favorecen más que otros el aprendizaje de los diversos tipos de contenidos :

- Gran grupo: transmisión del plan, de los objetivos, consenso en la planificación, tiempos de realización de tareas o fases,...
- Pequeño grupo : facilita la individualización para la mediación, son adecuados para trabajar los contenidos de tipo procedimentales ya que favorece el descubrimiento conjunto, ayuda asumir responsabilidades colectivas, favorece la tolerancia a la diferencia y a la resolución de conflictos.
- Individual: permite la atención individual, ( un currículo diferente), ayuda a afianzar o progresar en los aprendizajes instrumentales (comprensión lectora, expresión escrita, operaciones matemáticas, subrayado de textos,...)
  - Para mejorar la autoestima individual a partir de la colaboración en el trabajo realizado por el grupo.
  - Para favorecer las interacciones cooperativas desde la heterogeneidad de: capacidades, personalidad, sexo, sociales...
  - Para facilitar la interacción del alumno/a con el profesor/a en una situación más abierta y diversa.

- *Según las actividades:*

Los agrupamientos del alumnado deben variar (pequeño grupo, parejas, gran grupo, individual) dependiendo de los diferentes tipos de actividades que se planteen en el aula (fichas, tareas en papel, debates, elaboración de murales, proyectos, periódicos, exposiciones orales...)

Las interacciones educativas a tener en cuenta en un aula son las siguientes:

- Tutor/a-alumnos/as
- Alumnos/as -alumnos-as
- Adultos relevantes-alumnado

- *Tutor/a-alumnos/as*

El tipo de interacciones personales y sociales que se den en el aula, van a condicionar muchos de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

La interacción en cualquier proceso depende del papel que desempeñe cada uno de los agentes intervinientes; pero en el ámbito escolar que no existe igualdad entre los mismos, al menos tradicionalmente así ha sido, va a depender en gran medida del rol que se atribuya el profesor/a en el aula.

Si el profesor/a se ve así mismo como el que posee el saber se percibirá como el único que puede controlar el proceso; si concibe los conocimientos como verdades acabadas pedirá planteamientos y resoluciones precisas,... Coherentemente desde este paradigma, se otorgará el papel de protagonista principal en el funcionamiento del aula, tenderá a la utilización de métodos expositivos y poco cuestionados, requerirá que la elaboración de las actividades sea según el esquema proporcionado, etc.

Por el contrario si el profesor/a se concibe a sí mismo como el agente generador de aprendizaje en la otra persona con la que interactúa, (mediador entre la competencia cognitiva en un momento determinado y la que está próxima a lograr), estará atento a las manifestaciones sobre los conocimientos que ya posee, las estrategias que utiliza para manifestarlos, el nivel de autonomía en la realización, etc. del que aprende para a partir de ellas poder organizar la secuencia de enseñanza adecuada.

A nivel grupo/aula, una interacción adecuada debe potenciar:

- El establecimiento de un clima relacional, basado en la confianza, seguridad y aceptación mutua.
- La elaboración consensuada de normas de funcionamiento de aula.
- El conocimiento, por parte del alumnado, de los objetivos del proceso en que están inmersos.
- Las ayudas individualizadas
- El aprendizaje entre iguales
- El desarrollo de un autoconcepto y autoestima ajustados.

- *Interacciones entre iguales*

Las interacciones profesor/a-alumnado no son las únicas que existen en el aula, ni las únicas en las que se puede generar aprendizaje. En las interacciones entre iguales que surgen en el aula también puede producirse aprendizaje, para ello deben planificarse y potenciarse las situaciones didácticas que las hagan posible.

Las interacciones entre iguales pueden :

- Potenciar el aprendizaje al obligar a contrastar puntos de vista, a veces divergentes, en la realización de una tarea en común.
- Favorecer las ayudas desde un punto de vista diferente a las que el profesorado pueda ofrecer.  
Promover la puesta en común favoreciendo: la planificación de los datos, de los aprendizajes realizados,... el esfuerzo en la búsqueda de un lenguaje en común y comprensible para todos (a ponerse en la situación del otro)
- Permitir los juegos de roles cambiantes (agrupamientos con personas diferentes según la idea que se defiende o se tiene sobre algún tema)
- ...

Algunas formas de interacciones positivas estructuradas son el aprendizaje cooperativo y los sistemas de tutorización entre iguales

- *Adultos relevantes-alumnado*

En algunos casos el modelo de persona adulta que facilita el centro escolar no es el único adecuado por razones de tipo social, étnico, cultural, déficit auditivo, etc.

En estos casos puede ser muy positivo para el desarrollo de la

autoestima, la participación en el ámbito escolar de adultos que sean modelos de identificación reales y significativos. Esta presencia va a favorecer la autoimagen en el alumno/a con las mismas características (étnicas, culturales, déficit sensorial,...), el orgullo de pertenecer a un grupo aceptado socialmente. Para el resto del alumnado, será la posibilidad de conocer otros modelos o estilos sociales, culturales, etc. diferentes al habitual (al menos cuantitativamente) en el ámbito escolar ordinario.

- ***La organización del profesorado***

Los procesos de individualización de la enseñanza requieren romper el modelo tradicional de profesor-aula, y pasar a modelos de enseñanza compartida en los que dos o más profesores pueden trabajar de modo conjunto con un grupo de alumnos en determinados momentos del horario escolar.

Una de estas personas que puede ser el profesor/a de apoyo o consultor puede realizar un trabajo más específico con aquellos alumnos o alumnas que más ayuda necesitan por las dificultades de aprendizaje que presentan. La presencia simultánea de más de un profesor/a en un aula también puede facilitar la realización de una serie de tareas que a un profesor solo le pueden resultar difíciles de realizar: observación y seguimiento de los alumnos, evaluación de determinados aspectos del funcionamiento del aula para realizar un análisis y valoración posterior con el resto de los profesionales que intervienen con ese grupo de alumnos, etc.

Cuando sea necesaria la intervención de más profesionales que el tutor/a para el desarrollo de un currículo individual o de grupo, la coordinación entre estas personas, será la única forma de garantizar la coherencia en la planificación y asegurará un desarrollo complementario, de refuerzo, coherente en las secuencias que se plantean, en los métodos que se utilizan, en las interacciones durante la intervención directa, en los criterios de evaluación...

Estos criterios de intervención deben consensuarse tanto para la participación, deseable siempre que sea posible, de estos profesionales no tutores dentro del aula ordinaria; como cuando la intervención deba necesariamente llevarse a cabo en un espacio más restrictivo y menos normalizador.

*Los materiales curriculares*

Los materiales curriculares son aquellos instrumentos u objetos que ayudan al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. Son por tanto medios, ayudas de las que se dota el profesorado para realizar su labor docente, no la condiciona, en principio, sino que éstos son elegidos por las posibilidades que ofrecen para el desarrollo de

las actividades previstas o de los contenidos planificados previamente.

Los materiales curriculares deben ser variados y de utilización diversa y permitir diferentes niveles de respuesta para su adaptación a los conocimientos previos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo.

La presencia de necesidades educativas especiales exige la búsqueda de materiales de utilización flexible y abierta, en la medida de lo posible.

Conviene que se presenten de tal manera que favorezca la autonomía de trabajo, dando pautas claras del proceso a seguir y ayudas múltiples para la realización de las actividades planteadas.

Conviene que se presenten de tal manera que favorezca la autonomía de trabajo, dando pautas claras del proceso a seguir y ayudas múltiples para la realización de las actividades planteadas.

*Evaluación y  
seguimiento del  
alumnado del  
grupo*

La evaluación no es sino un aspecto más en el continuo del proceso de enseñanza/aprendizaje planificado. Puede contemplarse un tiempo específico de realización o realizarse un registro estructurado y sistemático de los datos durante el proceso de trabajo tanto en grupos como individual.

Para poder ir recogiendo las necesidades que cada alumno/a pueda ir presentando, se precisa disponer de herramientas que nos permitan conocer en qué medida va logrando objetivos y adquiriendo contenidos, las dificultades que presenta en la realización de las actividades propuestas y el tipo de refuerzos, ayudas o trabajos complementarios que es necesario aportarle. Se pueden utilizar registros sistematizados individuales, para poder valorar el progreso del alumno/a con respecto a sí mismo y colectivos para obtener un perfil comparativo con el grupo.

La principal función de la evaluación es pues, servir para constatar los aprendizajes realmente realizados, con las metas planificadas y a partir de la comparación reconducir el proceso (realizar las modificaciones pertinentes en uno o varios de los elementos que componen el currículo) cuando no se estén cubriendo las "expectativas" planteadas o bien para reafirmarse en la validez de la planificación realizada y basándose en ella continuar la secuencia siguiente del proceso.

Las "expectativas" que de una manera formal podríamos denominar criterios de evaluación, están recogidas en el Proyecto Curricular de ciclo y en la Adaptación Curricular Individual, si existiera, documentos de los cuales se ha derivado la programación de aula. Son el referente con el que contrastar si el desarrollo logrado se ajusta al previsto y de esta comparación se derivará la reflexión para la planificación siguiente del proceso.

Cuando en la intervención educativa participen más de un/a profesional, la evaluación deberá contar con todas las personas que de una u otra manera han estado implicadas. Del consenso de sus anotaciones, registro de datos y valoraciones deberán surgir las conclusiones definitivas que conducirán a la modificación o continuación del plan previsto.

Las modificaciones van a afectar, sobre todo, a la programación/es de aula en sus diferentes elementos (espacio, tiempo, tipo de agrupamientos, materiales didácticos, interacciones,...). Las metas previstas en el Proyecto Curricular de Ciclo adaptado para un grupo-aula y, en su caso, en la Adaptación Curricular Individual, deben tratar de mantenerse y sólo serán remodeladas cuando tras la reflexión conjunta de todos los profesionales participantes en un proceso educativo, se reconozca la imposibilidad de alcanzar el desarrollo previsto en el espacio de tiempo de dos cursos académicos.

En cualquier caso la revisión comparativa entre logros reales y previstos, recogidos en la A.C.I. y en el Proyecto Curricular de ciclo, no debe exceder el periodo de un curso académico.

## BIBLIOGRAFIA

- CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular. Madrid, 1.995
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.989
- C.N.R.E.E.: *Intervención educativa en autismo infantil*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.989
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.990
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *Recursos materiales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- CUNNINGHAM, C.: *El Síndrome de Down*. Paidós. Barcelona, 1.990
- C.WANG, M.: *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid, 1.995
- DIAZ-AGUADO, M<sup>ª</sup>J.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid, 1.993
- FRITH, U.: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial. Madrid, 1.991
- GALLARDO, M<sup>ª</sup> V. y SALVADOR, M<sup>ª</sup> L.: *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe. Granada, 1.994
- GOBIERNO VASCO. *Deficiencia Visual y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Deficiencia Motriz y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Retraso Mental Severo y Profundo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Autismo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992

- GOBIERNO VASCO. *Panel Fonético Silábico*. IBE-CERE . Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Materiales de Apoyo para la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.994
- HEGARTY, S. Y Otros. : *Aprender juntos: La integración escolar*. Morata. Madrid, 1.986
- JORDAN, J.A.: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona, 1.994
- JUNTA DE ANDALUCIA.: *Intervención educativa con niños de baja visión*. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga. Málaga, 1.989
- MARCHESE, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial. Madrid, 1.987
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Adaptaciones curriculares*, en: *Materiales para la Reforma. Etapas de Educación Infantil y Primaria*. M.E.C. Madrid, 1.992
- OCHAITA, E., Y ROSA, A.: *El niño ciego: Desarrollo Psicológico*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.988
- OCHAITA, E. y ROSA, A. (Compiladores): *Psicología de la ceguera*. Alianza Editorial, 1.993
- PUIGDELLIVOL, Y.: *Necesitats Educatives Especials*. Eumo Editorial. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1.993
- RITA, J. y POWEL, S.: *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. Gobierno Vasco. Centro Especializado de Recursos Educativos. Vitoria, 1.992
- ROSA, A. y OTROS.: *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Madrid, 1.993
- RUIZ, R.: *Técnicas de individualización didáctica. Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales*. (Col. Educación y Futuro). Cincel. Madrid, 1.988

## Anexo 1

# Instrumentos de ayuda para la realización de la evaluación inicial

**PAUTAS GENERALES PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS  
EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LENGUA VASCA**

Evaluación Inicial de Ciclo / Curso

- **Capta el sentido de los textos orales y escritos de uso habitual:**
  - globalmente
  - las ideas expresadas con claridad
  - las relaciones que se establecen entre las diferentes ideas interpretando algunos elementos no explícitos ( doble sentido , humor...)
- **Utiliza estrategias de comprensión para resolver dudas que se le plantean en la lectura:**
  - se bloquea
  - preguntar al profesor /a
  - preguntar aun compañero/a
  - buscar información complementaria
  - consultar a un diccionario
  - consultar diferentes libros
- **Lee textos de diverso tipo:**
  - con dificultad en la decodificación de : sílabas, letras,...
  - repitiendo palabras para comprender
  - saltando u omitiendo palabras o sílabas
  - con / sin entonación
  - con ritmo lento / adecuado
- **Produce textos orales y escritos: ( valorarlo por separado en caso de dificultad )**
  - con dificultad
  - de forma organizada
  - utilizando vocabulario adecuado
  - con pobreza de vocabulario
- **En sus producciones escritas :**
  - respeta las normas ortográficas trabajadas
  - las utiliza aleatoriamente
  - emplea apoyos ( diccionario, fichas,... )
- **Participa en las diferentes situaciones de comunicación que se desarrollan en el aula :**
  - de forma activa / pasiva
  - respetando las opiniones de los y las demás
  - tratando de llegar a acuerdos
  - aportando opiniones
  - respetando las normas de convivencia ( esperar turno, escuchar ,no levantar la voz cuando no se está de acuerdo... )
- **Memoriza textos orales ( poesías, canciones, adivinanzas, trabalenguas... ) :**
  - con facilidad / con dificultad
  - con ritmo y entonación adecuados al texto.
- **Utiliza los diferentes recursos y fuentes de información habituales ( biblioteca, libros de consulta, bases de datos,...) para sus diferentes trabajos :**
  - con autonomía
  - se pierde en el proceso
  - no los utiliza
  - los utiliza en raras ocasiones
  - sólo con ayuda

**PAUTAS PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS EN EL  
ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL**

**Evaluación Inicial de Ciclo / Curso**

**Realiza observaciones de la realidad siguiendo un proceso ordenado.**

**Ordena, clasifica y registra adecuadamente las características de lo observable ( objetos, paisaje, animales, plantas...)**

**Describe ( objetos, animales, plantas, fenómenos...)**

enumerando sus características.  
reconociendo semejanzas y diferencias.  
estableciendo relaciones y categorizando.

**Utiliza las nociones espaciales**

básicas ( arriba/abajo; izquierda/derecha; dentro/fuera; cerca/ lejos; ...)  
referidas a los puntos cardinales para :  
- situarse él/ella  
- situar objetos y lugares  
- orientarse al desplazarse hacia un objetivo

**Aplica nociones temporales ( simultaneidad, anterioridad, posterioridad, duración) relacionados con aspectos de la vida cotidiana.**

**Realiza experiencias sencillas para observar animales , plantas, objetos y fenómenos:**

planificando el trabajo  
utilizando técnicas y aparatos de observación y medición  
elaborando hipótesis  
comprobando las hipótesis

**Identifica y localiza los principales órganos del cuerpo humano,**

los relaciona con sus funciones  
detecta ( a través de síntomas sencillos ) lesiones  
utiliza conocimientos básicos para actuar correctamente

**Realiza trabajos de equipo :**

con un plan común  
distribuyendo tareas entre sus miembros  
tomando decisiones colectivas

**Participa en las actividades de grupo:**

respetando las ideas de los demás  
respetando normas de comportamiento  
asumiendo responsabilidades  
utilizando el diálogo para resolver conflictos

**PAUTAS PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS**

**Evaluación Inicial de Ciclo / Curso**

**Resuelve problemas sencillos :**

- interpreta el problema a resolver
- aisla la interrogante planteada
- estable las operaciones a realizar
- resuelve las operaciones de forma correcta (con exactitud o por aproximación)
- expresa adecuadamente el resultado
- utiliza la calculadora para verificar resultados cuando ha buscado la exactitud.

**Lee, escribe y utiliza números naturales y decimales :**

- opera con ellos de forma correcta
- interpreta el valor posicional de sus cifras

**Realiza cálculos numéricos con seguridad eligiendo el procedimiento o recurso más adecuado:**

- algoritmos de lápiz y papel
- calculadora
- calculo mental
- tanteo

**Expresa con precisión medidas de :**

	Medidas naturales	Unidad de medida	Múltiplos y submúltiplos
longitud			
capacidad			
masa			
tiempo			
superficie			
volumen			

**Identifica y describe formas y cuerpos geométricos :**

- diferencia figuras planas de cuerpos geométricos
- identifica y conoce elementos básicos de ambos ( lados, vértices, ángulos, caras...)
- clasifica y nombra utilizando diferentes criterios
- construye formas geométricas a partir de datos conocidos.
- cálcula perímetros y áreas.

**Realiza, lee e interpreta representaciones gráficas y numéricas:**

- registra informaciones adecuadamente
- sabe interpretar diversas representaciones
- las entiende y comunica

**Expresa con orden y claridad la presentación de cálculos y soluciones**

**Se muestra perseverante en la búsqueda de soluciones.**

**PAUTAS PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS EN EL  
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**Evaluación Inicial de Ciclo / Curso**

- **Tiene una cierta conciencia de las partes de su cuerpo relacionadas con el movimiento**
- **Conoce las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo**
- **Se orienta en espacios : ( con dificultad / con ayuda / con soltura )**
  - conocidos
  - cercanos
  - menos habituales
- **Ajusta su movimiento a diferentes ritmos: ( poco / con dificultad / adecuadamente...)**
- **Se desplaza coordinando sus movimientos de brazos y piernas armónicamente**
- **Tiene las habilidades físicas básicas correspondientes al momento del desarrollo motor , acercándose a los valores medios de la edad y entorno.**
- **Practica las normas de higiene relacionadas con la actividad física teniendo en cuenta la edad.**
- **Colabora en el desarrollo de las actividades o juegos de grupo**
  - entiende y cumple normas
  - acepta a los demás
  - disfruta con el juego
  - supera pequeños fallos

**PAUTAS PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS EN EL  
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Evaluación Inicial de Ciclo / Curso

**Reconoce algunas características plásticas observables: ( valorar según edad )**

color → primarios : rojo, azul, amarillo

secundarios : verde, naranja, morado

blanco / negro

forma → bidimensional ( cuadrado, triángulo, rectángulo, pentágono....)

tridimensional ( cónicas, esféricas, cilíndricas....)

textura → blando/ duro; solido / liquido; áspero/suave/rugoso...

**Realiza representaciones plásticas teniendo en cuenta relaciones de medida entre las figuras y las formas.**

con una distribución adecuada de los elementos plásticos

sin tener en cuenta la relación entre los diferentes elementos

**Utiliza diferentes materiales, técnicas y medios plásticos para sus producciones:**

con seguridad y soltura

con dificultad

de forma adecuada

**Realiza dibujos controlando el trazo / con dificultad /**

**Diferencia sonido de silencio**

**Diferencia o reconoce sonidos**

largo - corto

fuerte - suave

**Interpreta canciones ó melodías sencillas siguiendo el pulso de la canción con la mano o con un instrumento de percusión**

**Se expresa y comunica por medio de su cuerpo y del movimiento:**

imitando personajes

acciones cotidianas

historias sencillas

participando en dramatizaciones colectivas.

**Tiene confianza en sus propias producciones plásticas, musicales, dramáticas y las comparte con los demás.**

**Reconoce ( respeta ) y valora las producciones de sus compañeros :**

poco - algo - le cuesta reconocer - con ayuda

**PAUTAS PARA LA RECOGIDA SISTEMÁTICA DE DATOS EN EL  
ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA**

Evaluación Inicial de Ciclo / Curso

- **Capta ideas globales en textos orales sencillos respondiendo con conductas verbales o no verbales ( gestos , dibujos, acciones... )**
  - con mucha dificultad
  - con dificultad
  - con ayuda del profesor/a y/o de sus compañeros/as
  - con soltura y seguridad
- **Entiende y participa en situaciones comunicativas simuladas en clase (pedir y dar información sobre sí mismos, su entorno, situaciones cotidianas...)**
  - con mucha dificultad
  - con dificultad
  - con ayuda del profesor/a y/o de sus compañeros/as
  - con soltura y seguridad
- **Lee textos cortos y sencillos ( carteles, anuncios, instrucciones, historietas infantiles ) entendiendo la idea global .**
  - con mucha dificultad
  - con dificultad
  - con ayuda del profesor/a y/o de sus compañeros/as
  - con soltura y seguridad
- **Produce con intención comunicativa textos sencillos breves ( notas, mensajes, cuestionarios...) sobre temas familiares y próximos , respetando la presentación y normas básicas del código escrito.**
  - con mucha dificultad
  - con dificultad
  - con ayuda del profesor/a y/o de sus compañeros/as
  - con soltura y seguridad
- **Utiliza las estrategias de aprendizaje y comunicación desarrolladas en otras lenguas ( L1 y L2)**
  - con mucha dificultad
  - con dificultad
  - con ayuda del profesor/a y/o de sus compañeros/as
  - con soltura y seguridad

## Anexo 2

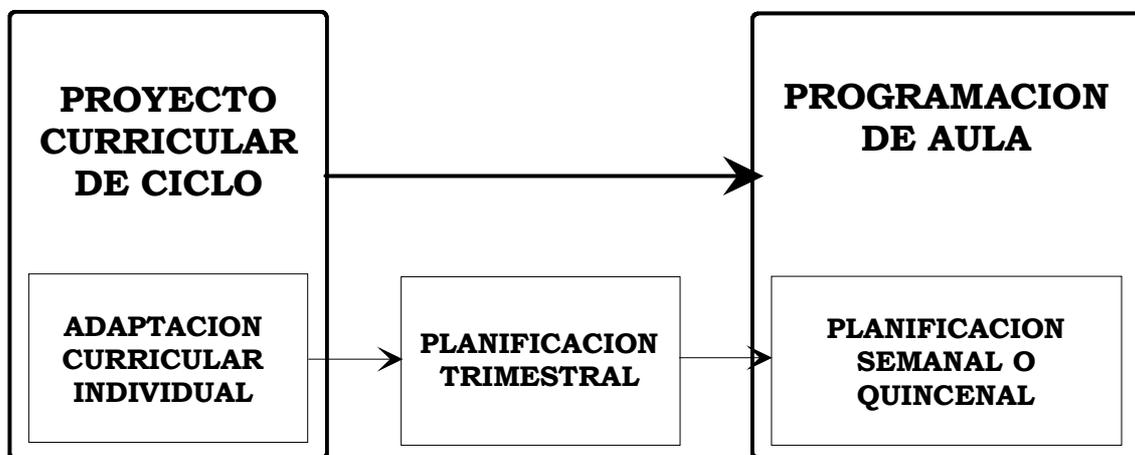
Ejemplificaciones del proceso a seguir para concretar el trabajo a realizar con el alumnado con n.e.e.

---

## CONCRECION DE LA A.C.I.

La A.C.I. es una planificación general del currículo para todo un ciclo y por lo tanto no puede recoger y definir el trabajo concreto a realizar con el alumno o alumna. Para realizar la programación concreta del trabajo a desarrollar en el aula con todos los alumnos y alumnas del grupo, incluidos aquellos que presentan n.e.e., será necesario tener como referente tanto el Proyecto Curricular de Ciclo como las A.C.I. que haya sido necesario elaborar.

Una posible manera de concretar el currículo del alumnado con n.e.e. que dispone de una A.C.I. es explicitar en periodos más cortos de tiempo (puede ser trimestralmente, mensualmente...) el trabajo a realizar tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, recogiendo aquellos aspectos de la A.C.I. que se consideran prioritarios durante ese periodo de tiempo. Dicha planificación sería uno de los referentes a utilizar para definir las propuestas didácticas a desarrollar con el alumno/a en periodos más cortos de tiempo (semana o quincena) en el contexto del aula ordinaria; además será también necesario tener en cuenta la programación de aula diseñada para el grupo con objeto de que el alumnado con n.e.e. se integre y participe lo máximo posible en el trabajo que se desarrolla en el aula. El proceso a seguir sería, por lo tanto, el siguiente:



## INSTRUMENTOS PARA LA PLANIFICACION

PLAN TRIMESTRAL DE TRABAJO			
Area o ámbito de experiencia:		Tiempo semanal:	En aula ordinaria: En aula de apoyo: Otros espacios:
Lugar	Tareas o contenidos prioritarios	Materiales necesarios	Profesor
Aula ordinaria			
Aula apoyo			

## PLAN QUINCENAL DE TRABAJO

**Aula ordinaria**

**Area o unidad didáctica:**

<b>Fecha</b>	<b>Propuesta de trabajo para el grupo</b>	<b>Propuesta para el alumno/a</b> <small>(En grupo, individual, tipo de ayuda que se le va a proporcionar y quién, materiales específicos o adaptados...)</small>

## **EJEMPLIFICACIONES**

Se parte de una de las actividades que se plantea al grupo-aula en la planificación semanal o quincenal, introduciendo las modificaciones necesarias en la organización, las ayudas que se pueden aportar al alumno/a, los materiales, etc., con el fin de conseguir que el alumno/a con n.e.e. pueda participar lo máximo posible del currículo del grupo. Las ejemplificaciones se sitúan en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Primaria.

**CASO A:** Alumno/a con dificultades de aprendizaje. Su nivel de competencias con respecto a la tarea propuesta en el área de Lengua Castellana y Lengua Vasca es el siguiente:

-Aunque presenta un retraso en su desarrollo lingüístico (nivel de vocabulario, complejidad de las frases ...) es capaz de expresarse oralmente con bastante corrección

-Esta en una fase inicial de aprendizaje del código escrito. Lee y escribe palabras conocidas.

Su nivel de competencias en el area de Matemáticas en relación a la propuesta del grupo es el siguiente:

-Sabe contar y expresar cantidades hasta el número 20

-Establece relaciones más que, menos que e igual entre cantidades inferiores a 10

-Resuelve problemas sencillos de suma (como unión) y de resta (como disminución) manipulando objetos.

## PLAN QUINCENAL DE TRABAJO

**Aula ordinaria**

**Area:** Lengua Castellana y Lengua Vasca

**Unidad didáctica:** Taller de cuentos

Fecha	Propuesta de trabajo para el grupo	Adaptaciones para el alumno/a
		(En grupo, individual, tipo de ayuda que se le va a proporcionar y quién, materiales específicos o adaptados...)
	<p><b>Realizar una narración distinguiendo las tres partes:</b></p> <p><i>-Planteamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Presentación de los personajes</li> <li>.Situación de la acción en un tiempo y un espacio</li> <li>.Planteamiento del problema o suceso a contar</li> </ul> <p><i>-Nudo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Acción de los personajes de la historia</li> </ul> <p><i>-Desenlace:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Cómo han resuelto los personajes la historia</li> </ul> <p><b>Secuenciación de la actividad:</b></p> <p><i>-Inventar una historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Crear o escoger unos personajes</li> <li>.Buscar un argumento desencadenante</li> <li>.Situación de la acción en un tiempo y lugar</li> </ul> <p><i>-Escribirla, imaginarla y contarla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Imaginar las acciones y escribirlas</li> <li>.Releer lo escrito para mejorar o corregir</li> <li>.Leerselo, contárselo a los demás</li> </ul>	<p>-El tutor/a recoge por escrito las acciones imaginadas haciendo preguntas que ayuden al alumno/a a ordenar las acciones.</p> <p>-Se le lee la historia para que trate de memorizarla.</p> <p>-El alumno/a dibuja en viñetas las acciones principales de la historia que le pueden servir como ayuda para contársela a sus compañeros/as</p> <p>-El texto de la historia puede servir de base para la enseñanza-aprendizaje del código escrito al alumno/a</p>

## PLAN QUINCENAL DE TRABAJO

**Aula ordinaria**

**Area: Matemáticas**

**Propuesta didáctica: Resolución de problemas**

Fecha	Propuesta de trabajo para el grupo	Adaptaciones para el alumno/a <small>(En grupo, individual, tipo de ayuda que se le va a proporcionar y quién, materiales específicos o adaptados...)</small>
	<p>Resolución del siguiente problema:</p> <p><i>“Veintiseis niños y niñas de una clase van a jugar a la canasta y quieren formar dos equipos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos jugadores habrá en cada equipo si los dos tienen que tener el mismo número de jugadores?</i></li> </ul> <p><i>Se ponen a jugar y deciden que cada enceste valga 2 puntos.</i></p> <p><i>El equipo A encesta 8 veces.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos puntos obtendrá?</i></li> </ul> <p><i>El equipo B ha obtenido 12 puntos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántas veces ha enceestado?</i></li> </ul> <p><i>Imaginate ahora que cada enceste vale 3 puntos. Si encestan el mismo número de veces que en la jugada anterior,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos puntos conseguirá cada equipo?</i></li> <li>• <i>¿Cuántos puntos han conseguido entre los dos equipos en esta jugada?</i></li> </ul>	<p>Manipulando imágenes de niños y niñas recortados en cartulina formar dos equipos de jugadores utilizando la plantilla siguiente y colocando en ella primero los jugadores de cartulina y después el número correspondiente:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <div data-bbox="855 714 1046 757" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Equipo A</div> <div data-bbox="855 770 1046 952" style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 80px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="text-align: center;"> <div data-bbox="1139 714 1331 757" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Equipo B</div> <div data-bbox="1139 770 1331 952" style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 80px; margin-top: 5px;"></div> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le indica que coja 12 jugadores y que forme dos equipos con el mismo número de jugadores.</li> <li>• Entre los dos equipos hay 12 jugadores. Formar dos equipos teniendo el equipo A más jugadores que el equipo B</li> <li>• El equipo A tiene 5 jugadores y el B 6, ¿cuántos jugadores tienen entre los dos equipos?</li> <li>• Entre los dos equipos tienen 14 jugadores. El A tiene 8 jugadores, ¿cuántos tendrá el equipo B?</li> <li>• ...</li> </ul>

**CASO B:** Alumno/a con déficit motriz. Su nivel de competencias en Lengua Castellana y Lengua Vasca con respecto a la tarea propuesta es el siguiente:

- Es capaz de comunicarse utilizando el Panel Fonético-Silábico
- Buena comprensión del lenguaje oral pero sin competencia a nivel expresivo
- Maneja el ordenador utilizando un conmutador siendo capaz de escribir textos sencillos

En el área de matemáticas su nivel de competencias es similar al resto de sus compañeros

A nivel motriz es capaz de señalar con la mano símbolos representados en una cartulina situada sobre la mesa.

## PLAN QUINCENAL DE TRABAJO

**Aula ordinaria**

**Area:** Lengua Castellana y Lengua Vasca

**Unidad didáctica:** Taller de cuentos

Fecha	Propuesta de trabajo para el grupo	Adaptaciones para el alumno/a
		<small>(En grupo, individual, tipo de ayuda que se le va a proporcionar y quién, materiales específicos o adaptados...)</small>
	<p><b>Realizar una narración distinguiendo las tres partes:</b></p> <p><i>-Planteamiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Presentación de los personajes</li> <li>.Situación de la acción en un tiempo y un espacio</li> <li>.Planteamiento del problema o suceso a contar</li> </ul> <p><i>-Nudo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Acción de los personajes de la historia</li> </ul> <p><i>-Desenlace:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Cómo han resuelto los personajes la historia</li> </ul> <p><b>Secuenciación de la actividad:</b></p> <p><i>-Inventar una historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Crear o escoger unos personajes</li> <li>.Buscar un argumento desencadenante</li> <li>.Situación de la acción en un tiempo y lugar</li> </ul> <p><i>-Escribirla, imaginarla y contarla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Imaginar las acciones y escribirlas</li> <li>.Releer lo escrito para mejorar o corregir</li> <li>.Leerselo, contárselo a los demás</li> </ul>	<p>-El alumno/a escribe la historia en el ordenador y posteriormente el profesor/a o un compañero la lee al grupo.</p> <p>-También se puede plantear el trabajo en cooperación con un compañero/a. El alumno/a, utilizando el Panel Fonético-Silábico, le va indicando al compañero el texto para que lo vaya recogiendo por escrito. Este le va leyendo lo escrito para que introduzca los cambios necesarios. Al finalizar el cuento el compañero/a lo lee al resto del grupo.</p>

## PLAN QUINCENAL DE TRABAJO

**Aula ordinaria**

**Area: Matemáticas**

**Propuesta didáctica: Resolución de problemas**

Fecha	Propuesta de trabajo para el grupo	Adaptaciones para el alumno/a <small>(En grupo, individual, tipo de ayuda que se le va a proporcionar y quién, materiales específicos o adaptados...)</small>
	<p>Resolución del siguiente problema:</p> <p><i>“Veintiseis niños y niñas de una clase van a jugar a la canasta y quieren formar dos equipos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos jugadores habrá en cada equipo si los dos tienen que tener el mismo número de jugadores?</i></li> </ul> <p><i>Se ponen a jugar y deciden que cada enceste valga 2 puntos.</i></p> <p><i>El equipo A encesta 8 veces.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos puntos obtendrá?</i></li> </ul> <p><i>El equipo B ha obtenido 12 puntos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántas veces ha enceestado?</i></li> </ul> <p><i>Imaginate ahora que cada enceste vale 3 puntos. Si encestan el mismo número de veces que en la jugada anterior,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuántos puntos conseguirá cada equipo?</i></li> <li>• <i>¿Cuántos puntos han conseguido entre los dos equipos en esta jugada?</i></li> </ul>	<p>El problema lo realiza en colaboración con otro compañero/a. Para ello será necesario elaborar el siguiente material:</p> <p>-Un cuadro en cartulina con los números del 1 al 50 y con los símbolos: =, +, -, x</p> <p>El alumno/a da la respuesta señalando el número correspondiente en la cartulina (13 jugadores). Su compañero escribe el número en la hoja diseñada para realizar la actividad</p> <p>El compañero realizará las operaciones que el alumno/a le indique señalando los números y los símbolos de la operación u operaciones que correspondan así como los resultados que le vaya diciendo.</p> <p>Si dispone de un ordenador con el programa y adaptaciones necesarias podrá resolver el problema de modo autónomo.</p>

## BIBLIOGRAFIA

- CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular. Madrid, 1.995
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.989
- C.N.R.E.E.: *Intervención educativa en autismo infantil*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.989
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.990
- C.N.R.E.E.: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *Recursos materiales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- C.N.R.E.E.: *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.991
- CUNNINGHAM, C.: *El Síndrome de Down*. Paidós. Barcelona, 1.990
- C.WANG, M.: *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid, 1.995
- DIAZ-AGUADO, M<sup>ª</sup>J.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid, 1.993
- FRITH, U.: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial. Madrid, 1.991
- GALLARDO, M<sup>ª</sup> V. y SALVADOR, M<sup>ª</sup> L.: *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe. Granada, 1.994
- GOBIERNO VASCO. *Deficiencia Visual y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Deficiencia Motriz y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Retraso Mental Severo y Profundo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Autismo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.992

- GOBIERNO VASCO. *Panel Fonético Silábico*. IBE-CERE . Vitoria-Gasteiz, 1.992
- GOBIERNO VASCO. *Materiales de Apoyo para la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 1.994
- HEGARTY, S. Y Otros. : *Aprender juntos: La integración escolar*. Morata. Madrid, 1.986
- JORDAN, J.A.: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona, 1.994
- JUNTA DE ANDALUCIA.: *Intervención educativa con niños de baja visión*. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga. Málaga, 1.989
- MARCHESE, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial. Madrid, 1.987
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Adaptaciones curriculares*, en: *Materiales para la Reforma. Etapas de Educación Infantil y Primaria*. M.E.C. Madrid, 1.992
- OCHAITA, E., Y ROSA, A.: *El niño ciego: Desarrollo Psicológico*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid, 1.988
- OCHAITA, E. y ROSA, A. (Compiladores): *Psicología de la ceguera*. Alianza Editorial, 1.993
- PUIGDELLIVOL, Y.: *Necesitats Educatives Especials*. Eumo Editorial. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1.993
- RITA, J. y POWEL, S.: *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. Gobierno Vasco. Centro Especializado de Recursos Educativos. Vitoria, 1.992
- ROSA, A. y OTROS.: *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Madrid, 1.993
- RUIZ, R.: *Técnicas de individualización didáctica. Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales*. (Col. Educación y Futuro). Cincel. Madrid, 1.988