

Alumnado con grave discapacidad
psíquica en Educación Infantil y Primaria
Orientaciones para la respuesta educativa



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)

Documento elaborado por el Equipo de Psíquicos y Conductuales de Educación Infantil y Primaria compuesto por:

Ana Echeverría Goñi
M.^a Luisa Erice Seviné
M.^a Carmen Paternáin Miranda
M.^a Jesús Sanz Larruga

Agradecemos a los centros educativos con los que hemos colaborado estos años sus enriquecedoras aportaciones y el esfuerzo que han realizado para adecuar nuestras propuestas a un quehacer empeñado en mejorar cada día.

Título: Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa.
Fotocomposición: Pretexto
Cubierta: ©ia Comunicación, sobre obra original de Koldo Sebastián
Imprime: Ona, Industria Gráfica
I.S.B.N. 84-235-2152-4
Dpto. Legal: NA-2424/2001
© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Presidencia, Justicia e Interior
C/ Navas de Tolosa, 21
31002 PAMPLONA
Teléfono: 948 42 71 21
Fax: 948 42 71 23
Correro electrónico: fpubli01@cfnavarra.es
www.cfnavarra.es

PRESENTACIÓN

El proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales que la LOGSE ha impulsado en los centros escolares, desarrollado posteriormente en el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial, ha propiciado cambios importantes en la organización y funcionamiento de la Educación Especial en Navarra. En consecuencia, ha aumentado considerablemente la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, a veces asociadas a otras discapacidades. La mayor parte de este alumnado está escolarizado en centros ordinarios y un número menor en centros de educación especial.

Esta realidad educativa ha sido asumida por el Departamento de Educación y Cultura y está suponiendo un reto continuo por dotar a los centros educativos de recursos materiales, técnicos y pedagógicos, de profesionales especialistas en el complejo ámbito de la discapacidad psíquica y de planes de formación al profesorado, todo ello con el fin de lograr que la respuesta educativa para este alumnado sea la más adecuada a sus necesidades.

Durante estos últimos años, la Administración Educativa de Navarra ha impulsado, en centros ordinarios, experiencias alternativas para diferentes alumnos y alumnas con discapacidad psíquica (unidades alternativas a centro específico en zona rural, aulas de transición, programa terapéutico educativo de la Unidad “Infanto Juvenil”) y en centros de Educación Especial (programa educativo en centro asistencial, escolarización combinada, implantación de programas innovadores...).

Estas novedades están generando un nuevo interés en los centros, en los padres y asociaciones y un impulso claro de la Administración Educativa de Navarra por conseguir mejorar la respuesta educativa para el alumnado con discapacidad psíquica grave y permanente.

El Departamento de Educación y Cultura es consciente de las dificultades que tienen los profesionales de los centros para organizar una respuesta educativa de calidad para este alumnado. Para ayudarles en este empeño, el Equipo Específico de Psíquicos y Conductuales ha elaborado este documento, que es un compendio de conocimientos, materiales y orientaciones sobre la respuesta educativa para el alumnado con discapacidad psíquica y que sintetiza los esfuerzos de colaboración de los especialistas del CREENA con los profesores y orientadores de los centros educativos, en los últimos 8 años.

Jesús María LAGUNA PEÑA
Consejero de Educación y Cultura

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
-----------------------	---

I

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES GRAVES Y PERMANENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. DEFINICIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA	17
2. CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFERENTES TIPOLOGÍAS Y POSIBLES NECESIDADES	21
2.1. Características y necesidades en el alumnado con retraso mental profundo y plurideficiencia	25
2.2. Características y necesidades en el alumnado con retraso mental grave	26
2.3. Características y necesidades en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo	28

II

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES GRAVES Y PERMANENTES

1. ASPECTOS DE INTERÉS EN TORNO A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES	35
2. ELABORACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES. PROCESO DE VALORACIÓN	39
2.1. Consideraciones generales en torno a la evaluación	40
<i>Relación de escalas de desarrollo y pruebas estandarizadas</i>	<i>45</i>

2.2.	Fases del proceso de valoración	50
2.2.1.	Datos iniciales del alumno	50
	<i>Registro personal del alumno</i>	51
2.2.2.	Evaluación del nivel de desarrollo	53
	<i>Registro para la evaluación del nivel de desarrollo</i>	56
	<i>Modelo de entrevista para los padres</i>	73
	<i>Alumnos de nueva escolarización: Datos a recoger en la escuela infantil</i>	81
2.2.3.	Evaluación del nivel de competencia curricular	83
	<i>Registro para la evaluación del nivel de competencia curricular</i>	86
2.2.4.	Evaluación del estilo de aprendizaje	106
	<i>Registro para la evaluación del estilo de aprendizaje</i>	107
2.2.5.	Identificación/detección de necesidades educativas prioritarias	110
2.2.6.	Valoraciones específicas	111
3.	ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL	115
3.1.	Criterios para la selección y formulación de objetivos y contenidos	117
3.1.1.	Criterios para la selección de objetivos y contenidos de área	117
3.1.2.	Criterios para la formulación de objetivos y contenidos de área	121
3.2.	Criterios para la aplicación de estrategias generales organizativas y metodológicas	122
3.2.1.	Marco teórico	122
3.2.2.	Medidas de tipo organizativo	124
3.2.3.	Medidas de tipo metodológico	125
3.3.	Estrategias y técnicas específicas	136
	<i>Claves para la programación de la respuesta educativa</i>	137
3.4.	Modelos de registro para elaborar la adaptación curricular individual y las programaciones individuales a corto plazo	142
	<i>Registro de adaptación curricular individual</i>	143
	<i>Registro para elaborar programaciones individuales a corto plazo ..</i>	147
	<i>Registro para evaluar programaciones individuales a corto plazo ...</i>	147
3.5.	Conclusiones finales	148

III
EJEMPLIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. PRESENTACIÓN DEL CASO. DATOS RELEVANTES DEL ALUMNO Y DEL CON- TEXTO	151
2. PROCESO DE VALORACIÓN	155
2.1. Valoración inicial para la identificación de las necesidades edu- cativas y ajuste de la respuesta educativa	155
2.2. Resultados de la evaluación del nivel de desarrollo	156
2.3. Resultados de la evaluación del nivel de competencia curricular .	162
2.4. Evaluación del estilo de aprendizaje	166
2.5. Evaluaciones específicas	167
2.6. Identificación de necesidades educativas prioritarias	168
<i>Necesidades educativas prioritarias según las áreas curriculares</i>	<i>171</i>
3. RESPUESTA EDUCATIVA: PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR	173
3.1. Adaptación de objetivos generales de etapa	174
3.2. Adaptación de contenidos prioritarios en cada área curricular	174
3.3. Estrategias generales organizativas y metodológicas	180
3.4. Estrategias específicas en relación a ámbitos prioritarios de atención	182
3.5. Conclusiones: situación actual del alumno	184
ANEXO. Fichas explicativas de programas específicos	185
BIBLIOGRAFÍA	193

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha modificado la concepción de los alumnos y alumnas con discapacidad. Como ya es conocido, se produce un cambio desde el concepto de *déficit* al de *necesidades educativas especiales*, por lo que el énfasis se centra en la escuela y en la respuesta educativa que se proporciona a un alumno, más que simplemente en las dificultades que presenta.

Este cambio tiene su reflejo legislativo en diferentes leyes y decretos que se han ido promulgando desde comienzos de los años 80. Históricamente el proceso de integración potenciado por la LISMI, es decir la Ley de Integración Social del Minusválido, (Ley 13/1982 de 7 de abril) y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (RD 334/1985 de 6 de marzo) que han ido desarrollándose a lo largo de los años, ha supuesto la incorporación al sistema educativo ordinario de alumnos que anteriormente se encontraban escolarizados en centros de Educación Especial. Así se garantiza la continuidad de una respuesta educativa en un entorno lo más normalizado y lo menos restrictivo posible. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 13 de septiembre de 1990 contempla de forma explícita la Educación Especial en el capítulo 6. En 1995 se promulga un nuevo Real Decreto de Educación Especial (RD 696/1995 de 28 de abril), que regula la ordenación y planificación de recursos y la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes. Finalmente la resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los Centros de Educación Especial.

De este modo se llevan a la práctica los principios de normalización, integración, individualización y sectorización de los servicios. En este contexto surge la necesidad de canalizar y disponer tanto los recursos de tipo personal (profesores de pedagogía terapéutica, profesores de audición y lenguaje –logopedas–, auxiliares educativos, fisioterapeutas) como algunos materiales curriculares que orienten la práctica educativa.

A través de la respuesta educativa que se proporciona a estos alumnos, se procura desarrollar, en el máximo grado posible, las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa en la que el alumno se encuentra escolarizado y conseguir mayor calidad de vida en los diferentes ámbitos (personal, social, escolar, familiar...). Sin embargo hay que tener en cuenta que no todas las necesidades especiales son de la misma naturaleza, tienen el mismo origen o requieren para ser atendidas actuaciones o medios similares. Por ello, estas necesidades deben ser atendidas diferencialmente.

Las alternativas de escolarización para el alumnado con discapacidad psíquica en las etapas de Educación Infantil y Primaria son los centros ordinarios y los centros de Educación Especial. Dentro de esta última modalidad de escolarización también se puede contemplar la modalidad combinada centro ordinario-centro de Educación Especial y las unidades de Educación Especial (unidades alternativas a centro específico en centro ordinario, que se sitúan fundamentalmente en cabeceras de comarca en zona rural). Todos los centros ordinarios de Navarra, tanto públicos como concertados, son considerados como centros de integración.

El presente documento surge a partir de la intervención que, desde el Equipo de Psíquicos y Conductuales de Educación Infantil y Primaria del Centro de Recursos de Educación Especial, se viene llevando a cabo en los centros escolares en relación al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Por tanto, va dirigido fundamentalmente a los profesionales que atienden al alumnado con discapacidad psíquica (retraso mental grave y trastornos generalizados del desarrollo), en centros ordinarios y en unidades alternativas a centros específicos ubicadas en centros ordinarios. No se contempla el caso de los centros de Educación Especial, puesto que dichos centros poseen su propio currículo adaptado, si bien algunos contenidos que se señalan en este documento pueden también utilizarse en estos casos.

Con estas reflexiones se pretende proporcionar orientaciones que permitan tomar decisiones tanto en lo que respecta al proceso de va-

loración como a la respuesta educativa para los alumnos mencionados. En este sentido será preciso llevar a cabo un proceso de toma de decisiones con objeto de diseñar la adaptación curricular que se va a realizar con cada alumno. La mayor parte de los casos requerirán adaptaciones significativas, puesto que las modificaciones no sólo hacen referencia a adaptaciones de acceso al currículum (elementos personales, materiales, aspectos organizativos), sino que también habrá que realizar adaptaciones de los elementos curriculares básicos (evaluación, metodología, contenidos y objetivos).

En la primera parte, se inicia el contenido de este documento con algunas consideraciones sobre el retraso mental desde algunos planteamientos teóricos, reconociendo la existencia de distintos niveles o clasificaciones en el ámbito de la discapacidad psíquica. Además de las propias diferencias individuales, se hace referencia a las características más destacadas en relación a diferentes tipologías y las consiguientes necesidades educativas prioritarias.

En la segunda parte, se plantea el proceso a seguir en la elaboración de adaptaciones curriculares. Se pretende no tanto insistir en contenidos teóricos propios de las adaptaciones curriculares, ya ampliamente tratados en la literatura más reciente, sino hacer una reflexión sobre aquellos aspectos más relevantes para planificar la respuesta educativa en nuestros centros.

Finalmente, con objeto de acercarnos a la práctica educativa, se desarrolla la ejemplificación de la intervención en el caso de un alumno que se encuentra escolarizado en un centro ordinario en la Etapa Infantil.

En el anexo presentamos las fichas explicativas de programas específicos que complementan la información sobre la aplicación de estrategias y técnicas específicas.

Los registros y cuestionarios que aparecen en los distintos capítulos del libro pueden encontrarse también en la página web del CREENA: www.pnte.cfnavarra.es/creena/index.htm.

I

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES GRAVES Y PERMANENTES
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. DEFINICIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD PSÍQUICA

Se considera que “un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo ” (C.N.R.E.E./MEC, 1992).

Existe además un grupo de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje mucho más graves y permanentes que pueden llegar a presentar de forma generalizada un gran desfase entre su competencia curricular y la de sus compañeros. Este grupo de alumnos tiene dificultades para aprender los contenidos establecidos en el currículo que les corresponde por edad y, por tanto, necesitan una respuesta educativa especial y diferenciada significativamente de la que comparten la mayoría de los compañeros y requieren, además, ayudas y apoyos específicos adaptados a sus necesidades y características personales.

Como ya se ha mencionado en la introducción, en los últimos años se ha producido un cambio en los enfoques sobre la discapacidad, lo cual conlleva una nueva conceptualización del alumnado con necesidades educativas especiales. A partir de esta nueva conceptualización surge la siguiente definición sobre el retraso mental formulada por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en 1992:

El 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. (Luckasson y otros, 1997).

De esta definición se deriva que es preciso evaluar el funcionamiento actual de la persona y su capacidad adaptativa en las diferentes dimensiones como son el funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas, los aspectos psicológico-emocionales, los aspectos físicos, de salud, etiológicos y las variables ambientales. Para hablar de retraso mental no basta con que el funcionamiento intelectual sea significativamente inferior a la media (un C.I. aproximado de 70-75 o inferior) medido a través de uno o más tests de inteligencia normalizados y administrados individualmente, sino que además deben existir limitaciones en dos o más áreas de habilidades de adaptación.

En un intento por contemplar estos aspectos, se va a proporcionar en este documento una propuesta para valorar el nivel de desarrollo del alumno en función de los diferentes tipos de capacidades y el nivel de competencia curricular. De este modo, se concibe el diagnóstico como una descripción de la persona y no como un mero etiquetaje de la misma. Esto permite determinar y definir las necesidades educativas así como el tipo e intensidad de los apoyos que precisa el alumno con el fin de ajustar más concretamente la respuesta educativa.

El cambio de paradigma sobre el retraso mental, a diferencia de las conceptualizaciones anteriores, destaca el carácter dinámico y cambiante de las limitaciones que presenta la persona con discapacidad. Esto se debe a que se concibe la discapacidad como resultante de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive. El entorno, por tanto, debe proporcionar los apoyos necesarios para reducir las limitaciones funcionales que presenta el sujeto discapacitado.

En el siguiente esquema se destacan algunos de los elementos clave que se derivan de la definición de retraso mental de la AAMR:

1. CAPACIDADES

- Inteligencia conceptual: manejo de aspectos cognitivos y de aprendizaje.
- Inteligencia práctica: manejo de aspectos físicos y mecánicos en situaciones cotidianas.
- Inteligencia social: comportamiento adaptado en situaciones de interacción.
- Habilidades adaptativas: realización de actividades relacionadas con la autonomía personal y social.

2. ENTORNOS

Son los espacios significativos en los que la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa:

- Su casa.
- Su colegio.
- Su taller de trabajo.
- Su comunidad.

3. APOYOS

Se determinará la intensidad y duración de los apoyos en función de las características y necesidades de la persona con discapacidad.

- Intermitentes: son puntuales o de corta duración, por ejemplo en situaciones de crisis.
- Limitados: en periodos de cambio de etapas, terminación del periodo escolar y transición a la vida adulta.
- Extensos o amplios: en situaciones de aprendizaje nuevas, supervisión en el trabajo diario, mantenimiento de hábitos básicos...
- Generalizados o continuados: en general cuando hay escasa capacidad de autonomía y autorregulación.

4. EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL

Está basada en una descripción pormenorizada para la determinación de necesidades prioritarias.

- Funcionamiento intelectual.
- Habilidades adaptativas.
- Aspectos psicológicos/emocionales.
- Aspectos físicos/de salud y etiológicos.
- Aspectos contextuales.

5. EVALUACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN

Va dirigida a desarrollar objetivos de intervención a nivel general y específico con las ayudas y apoyos adecuados.

En definitiva, se trata de hacer una descripción de la persona con retraso mental lo más funcional y significativa posible, es decir enfocada a la intervención práctica, al diseño de programas y la prestación de servicios. En el ámbito escolar esto se traduce en la organización de los recursos personales, materiales y apoyos necesarios para garantizar la actuación educativa más adecuada.

Por tanto, aunque el principal objetivo del diagnóstico no sea el de etiquetar, sin embargo se hace necesario acudir al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1995) de la Asociación Americana de Psiquiatría, que establece códigos separados para retraso mental leve, moderado, grave y profundo, con el fin de unificar los criterios de diferentes profesionales en contextos muy variados.

Además del alumnado con retraso mental, también se va a hacer referencia al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo y, en concreto, a los que tienen un retraso mental asociado.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFERENTES TIPOLOGÍAS Y POSIBLES NECESIDADES

El proceso de integración ha llevado consigo la escolarización, en los centros ordinarios, de alumnado con necesidades educativas especiales de diferentes grados y tipos. En concreto en este documento se hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental grave, trastornos generalizados del desarrollo y retraso mental profundo/plurideficiencia.

Esto nos lleva a considerar sus dificultades bien como un retraso o como un trastorno. En el primer caso, su desarrollo presenta una lentificación en la adquisición de las diferentes fases (algunas de las cuales probablemente no llegarán a completarse); y en el segundo caso, se aleja cualitativamente de las fases habituales del desarrollo. En un trastorno, el desarrollo evolutivo puede presentar perfiles disarmónicos en relación con las pautas evolutivas “normales”. Además pueden aparecer alteraciones asociadas a un déficit sensorial y/o motor de mayor o menor gravedad.

La escolarización de estos alumnos en contextos educativos ordinarios resulta excepcional por lo que se considera útil explicitar sus características y necesidades más significativas. Dicha descripción tiene un carácter orientativo; es decir, pretende facilitar la toma de decisiones en lo que respecta a la evaluación, la identificación de las necesidades educativas y la planificación de la propuesta curricular más adecuada.

A continuación, se señalan las características más significativas de las tipologías anteriormente mencionadas, que se determinan en

el documento *Orientaciones para la Adaptación del Currículo en Centros de Educación Especial* (MEC, 1995).

En el grupo de alumnos con *retraso mental profundo y plurideficiencia* se observa una alta heterogeneidad. Dicha tipología se caracteriza fundamentalmente por presentar un precario estado de salud y un limitado nivel de conciencia. Presentan, así mismo, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla, graves dificultades motrices, nula o muy baja autonomía y limitado desarrollo emocional. Esto hace que se defina un espectro variado en función del tipo y grado de deficiencias asociadas al retraso mental, como son los trastornos sensoriales visuales o auditivos (cegueras corticales, sorderas neurosensoriales) y los trastornos motores. El retraso mental profundo se sitúa en un continuo que abarca desde alumnos que se encuentran “encamados” con ausencia de control corporal (limitaciones para el control cefálico, sedestación o bipedestación) hasta aquellos que adquieren muy tardíamente los patrones básicos del desarrollo motor (bipedestación y marcha).

La mayoría presenta una alteración neurológica identificada que explica su retraso mental y que condiciona el hecho de que uno de los ámbitos de atención prioritaria sea el de la salud física.

Este alumnado se encuentra escolarizado en centros de Educación Especial y de forma muy excepcional en unidades alternativas a centros específicos en centros ordinarios de zona rural.

El grupo de alumnado con *retraso mental grave* presenta una problemática de mayor o menor grado relacionada con alteraciones importantes de las funciones mentales básicas como son la atención, percepción, memoria, capacidad de planificación y ejecución. Estas alteraciones dificultan el conocimiento y adaptación al medio y determinan una marcada lentitud en el desarrollo y un bajo nivel de competencia generalizada. Son alumnos que aprenden con gran lentitud y olvidan fácilmente lo aprendido. No llegan a adquirir habilidades complejas, tienen problemas para planificar actividades y acciones, así como dificultades de generalización o de aplicación de lo aprendido. Llegan a adquirir un escaso nivel de lenguaje oral aunque posean “intencionalidad comunicativa” en situaciones básicas de la vida cotidiana.

Estos alumnos se escolarizan en centros ordinarios o en centros de Educación Especial durante la etapa de Educación Infantil, y en centros de Educación Especial en la etapa de Educación Primaria. Excepcionalmente en zona rural pueden estar escolarizados en cen-

tros ordinarios en los primeros ciclos de la Educación Primaria y, fundamentalmente, en Unidades Alternativas a Centro Específico.

Los alumnos con *trastornos generalizados del desarrollo* se caracterizan por presentar una perturbación grave y generalizada en diferentes áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados (DSM-IV, 1995).

Las alteraciones que manifiestan estos alumnos varían en función de diversos factores, entre los que se puede destacar su nivel de desarrollo cognitivo así como las manifestaciones de rasgos autistas que presentan. También pueden aparecer comportamientos *desadaptados* que interfieren en el aprendizaje. Así se observan habitualmente estereotipias, autoagresiones, heteroagresiones, fijaciones por determinados objetos, fobias, etc.

Los trastornos generalizados del desarrollo se sitúan dentro del continuo o espectro autista que incluye el autismo, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Las teorías actuales apuntan hacia una etiología orgánica como posible causa del autismo. A nivel psicológico los intentos de definición del autismo aluden a enfoques cognitivos, entre los que cabe destacar la explicación del autismo como un déficit en la *teoría de la mente*.

En los alumnos con espectro autista, el desarrollo cognitivo suele tener un carácter disarmónico, con un perfil en *sierra* que refleja distintos grados de alteración en diferentes funciones mentales, tales como la atención, percepción y memoria, entre otras. El desarrollo motor está más en consonancia con el nivel cognitivo que con los rasgos autistas en sí.

En el desarrollo del lenguaje y la comunicación se pone de manifiesto una escasa intencionalidad comunicativa que no llega a adquirir, en algunos casos, lenguaje oral. Los alumnos que sí lo adquieren presentan marcadas dificultades en los componentes pragmáticos y semánticos del lenguaje. Son frecuentes las ecolalias, inversiones pronominales y alteraciones a nivel de prosodia. En ambos casos predominan las interacciones con matiz imperativo aunque se manifiestan dificultades para desarrollar las funciones declarativas del lenguaje, que se traducen en la capacidad para compartir información sobre objetos, experiencias, actividades de interés, etc.

Estos alumnos, en general, manifiestan tendencia al aislamiento y escaso interés para establecer interacciones con otras personas.

Se escolarizan en centros ordinarios o en centros de Educación Especial durante la etapa de Educación Infantil. En la Educación Primaria se escolarizan generalmente en centros de Educación Especial, a excepción de aquellos alumnos que presentan un mayor nivel de desarrollo cognitivo. En las zonas rurales, y en caso de que estén constituidas, pueden acudir a unidades alternativas a centros de educación especial, que se suelen situar en cabecera de comarca.

Con objeto de sistematizar la descripción de las tipologías antes mencionadas, a continuación, se presentan una serie de cuadros en los que se especifican las principales características de las cuales se derivan necesidades prioritarias a las que hay que dar respuesta desde el ámbito educativo. Se considera que el término de características con respecto a un alumno hace alusión a las condiciones individuales que lo definen en un momento dado. Aunque estas características son el resultado de su historia personal en las dimensiones biológica, psicológica y social, son susceptibles de cambio en función de las experiencias educativas actuales y futuras que se le ofrezcan. Se entiende que son rasgos que evolucionan en función de las condiciones personales de cada alumno y del contexto educativo.

En primer lugar, se hace una breve descripción, a modo de síntesis, de las características más significativas en términos de capacidades básicas diferenciadas en cada tipología (retraso mental profundo y plurideficiencia, retraso mental grave y trastorno generalizado del desarrollo). A continuación, se especifican las necesidades más relevantes que se derivan de ellas.

2.1. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN EL ALUMNADO CON RETRASO MENTAL PROFUNDO Y PLURIDEFICIENCIA

CARACTERÍSTICAS	NECESIDADES Y AYUDAS
<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Precario estado de salud. - Importantes anomalías a nivel anatómico y fisiológico: <ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones de origen neuromotor. - Alteraciones en los sistemas sensoriales, perceptivos, motores, etc. - Malformaciones diversas. - Enfermedades frecuentes. 	<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención médico-farmacológica. - Cuidados en relación a enfermedades frecuentes.
<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo motor desviado fuertemente de la norma. - Graves dificultades motrices: <ul style="list-style-type: none"> - No abolición de movimientos reflejos primarios y no aparición de algunos reflejos secundarios. - Alteraciones en el tono muscular. - Escasa movilidad voluntaria. - Conductas involuntarias incontroladas. - Coordinación dinámica general y manual imprecisa. - Equilibrio estático muy alterado. - Dificultad para situarse en el espacio y en el tiempo 	<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de fisioterapia para favorecer movilizaciones involuntarias, estiramientos, evitar retracciones, desarrollo y/o abolición de reflejos... - Cambios posturales en personas con escasa o nula movilidad voluntaria. - Hidroterapia para facilitar movimientos y distintas sensaciones.
<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nula o muy baja autonomía 	<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisión y ayuda permanente en todos los aspectos relacionados con la autonomía personal y el autocuidado. - Cuidados físicos en el aseo, higiene personal, alimentación...
<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel de conciencia. - Limitado nivel de percepción sensorial global. - Capacidad de reaccionar a estímulos sensoriales muy contrastados. 	<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación sensorial: visual, auditiva, olfativa, gustativa, táctil y cinestésica. - Estimulación basal: somática, vibratoria, vestibular...
<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nula o escasa intencionalidad comunicativa. - En alguna ocasión pueden reconocer alguna señal anticipatoria. 	<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a algunas "señales" emitidas por el niño dotándolas de intencionalidad comunicativa.

<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de habla. - Pueden llegar a comprender órdenes muy sencillas y contextualizadas, relacionadas con rutinas de la vida cotidiana. - No llegan a adquirir capacidad de simbolización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claves o ayudas del medio para favorecer la comprensión de mensajes y situaciones.
<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitado desarrollo emocional. - Escaso control de impulsos. - Repertorio de intereses muy restringido. - Conductas desajustadas respecto a sí mismo: estereotipias, autoestimulaciones, autoagresiones. 	<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguridad, confianza y afecto a través de la creación de un clima que facilite su bienestar afectivo y emocional. - Establecimiento de vínculos positivos con el adulto, que implican por parte de éste actitudes afectivas y respetuosas hacia el niño.
<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitada conciencia de sí mismo y de los demás. - Nulo o reducido interés por las interacciones. 	<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovechamiento y creación de oportunidades reales de interacción en todas las situaciones habituales (alimentación, aseo, vestido, estimulación sensorial, intervención de fisioterapia...).

2.2. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN EL ALUMNADO CON RETRASO MENTAL GRAVE

CARACTERÍSTICAS	NECESIDADES Y AYUDAS
<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El retraso mental puede estar relacionado con diferentes tipos de alteraciones neurológicas y/o complicaciones biológicas, alteraciones cromosómicas, metabopatías, alteraciones congénitas prenatales o perinatales. 	<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención a posibles cambios (regresiones, alteraciones, etc.) en aspectos relacionados con la salud.
<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lentitud en el desarrollo motor que se manifiesta en dificultades para: <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de la conciencia progresiva de sí mismo. - Conocimiento de su cuerpo. - Control del propio cuerpo y adquisición de destrezas motrices complejas. - Control postural y equilibrio corporal en los desplazamientos. - Realización de movimientos manipulativos elementales (alcanzar, arrojar, soltar,...). 	<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de distintas habilidades propias de la motricidad general y fina siguiendo las pautas evolutivas. - Intervención específica de fisioterapia en el caso de trastornos motores asociados. - Realización de diversos juegos de movimiento para adquirir conceptos básicos (temporales, espaciales...). - Adquisición de rutinas motrices en los desplazamientos (bajar escaleras alternando los pies...).

<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lentitud en la adquisición de destrezas motrices y manipulativas necesarias para el desarrollo de hábitos de autonomía (aseo, higiene, vestido, alimentación). - Escasa conciencia de sensaciones relacionadas con la higiene y el aseo personal (conciencia de limpieza, suciedad). 	<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de habilidades relacionadas con las necesidades básicas de aseo, higiene, vestido, alimentación, etc., mediante el establecimiento de rutinas y la utilización de técnicas y estrategias de enseñanza específicas (modelado, moldeamiento, encadenamiento hacia atrás...). - Desarrollo sistematizado de la percepción de sensaciones corporales relacionadas con el aseo y la higiene personal.
<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distintos grados de retraso/trastorno en las funciones cognitivas básicas (atención, percepción, memoria, imitación). - Dificultades de abstracción y simbolización. - Alteraciones de las funciones metacognitivas (autocontrol y planificación), para seguir los pasos lógicos del proceso de aprendizaje. - Problemas en la anticipación de consecuencias y en la asociación de causa-efecto. - Dificultades para aprender de experiencias de la vida cotidiana. - Dificultades para la generalización de aprendizajes. 	<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades básicas de percepción, atención y memoria. - Establecimiento de relaciones de causa-efecto entre sus acciones y las consecuencias que éstas producen en el medio. - Desarrollo de las capacidades de anticipación y predicción de sucesos habituales y rutinarios. - Puesta en marcha de estrategias de generalización de los aprendizajes.
<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Retraso en la adquisición del lenguaje. Durante los primeros años el lenguaje comunicativo es escaso o nulo. - Emisión tardía de las primeras palabras. - El desarrollo fonológico, en general, sigue las mismas etapas que en el niño normal, si bien no llega a completarse. Utilización de numerosos procesos de simplificación del habla (omisiones, sustituciones, asimilaciones...). - Dificultades en la comprensión, adquisición y uso de los elementos morfosintácticos como género, número, tiempos y flexiones verbales. - Retraso y lentitud en la adquisición del léxico. - Puede llegar a usar funcionalmente un lenguaje con vocabulario y estructuras sintácticas muy elementales. - En algunas casos no se adquiere un lenguaje oral funcional, aunque puede beneficiarse de la enseñanza de algún sistema aumentativo/alternativo de comunicación. 	<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de comunicación potenciando fundamentalmente los aspectos pragmáticos en relación a la intencionalidad y a las funciones comunicativas básicas en contextos significativos. - Desarrollo progresivo de los aspectos semánticos (léxico y roles semánticos) y de aspectos morfosintácticos. - Aprendizaje de un sistema aumentativo o alternativo de comunicación cuando se considere necesario.

<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasividad y dependencia del adulto en distinto grado. - Limitado control de impulsos. - Baja tolerancia a la frustración. - Posible presencia de conductas autolesivas o comportamientos estereotipados de carácter autoestimuladorio. - Dificultad de adaptación a nuevas situaciones. - Escasa confianza en sí mismo y bajo nivel de autoestima. - Negativismo en mayor o menor grado a las propuestas del adulto, etc. 	<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de sí mismo como persona diferenciada del otro. - Establecimiento de vínculos positivos con las personas significativas de su entorno próximo. - Desarrollo de sentimientos de autoeficacia, confianza en sí mismo y mejora de la autoestima. - Desarrollo de habilidades comunicativas alternativas a conductas disruptivas que interfieren en el aprendizaje. - Desarrollo de la capacidad de elección, con objeto de favorecer la iniciativa personal.
<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa iniciativa en las interacciones. - Importante dependencia del adulto. - Dificultades de adaptación a personas no conocidas. - Dificultades para el aprendizaje espontáneo de habilidades sociales. 	<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en diversas situaciones de interacción con adultos y con iguales. - Desarrollo de habilidades sociales adaptadas a estas situaciones. - Desarrollo progresivo de habilidades de auto-competencia y de independencia personal.

2.3. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN EL ALUMNADO CON TRANSTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

CARACTERÍSTICAS	NECESIDADES Y AYUDAS
<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Posible existencia de una base biológica en las personas con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, aunque esta alteración no siempre es detectable. Algunas alteraciones orgánicas cursan con un cuadro de trastorno generalizado del desarrollo como son: <ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones neurológicas. - Alteraciones cromosómicas - Infecciones congénitas. 	<p>A) <i>Corporales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento neuropediátrico en función de las características concretas de cada alumno.
<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En general el nivel de desarrollo motor no se desvía excesivamente de la norma y suele estar en consonancia con su nivel de desarrollo cognitivo, más que con las manifestaciones autistas que presentan. 	<p>B) <i>Motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de conductas alternativas funcionales en relación a sus movimientos estereotipados.

<ul style="list-style-type: none"> - Estereotipias motrices que son movimientos repetitivos y rítmicos en relación a: <ul style="list-style-type: none"> - Gestos de manos y cara. - Movimientos globales: balanceos y deambulaciones. - Manipulación de objetos: girar objetos, golpearlos, balancearlos. - Conductas motrices no funcionales o no adaptadas derivadas de la tendencia al aislamiento y de otra serie de rasgos que inciden en el comportamiento. 	
<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la planificación y control de secuencias de acción relacionadas con el aprendizaje de habilidades y destrezas básicas de la autonomía personal. - Interferencias en la adquisición de hábitos de autonomía por determinadas conductas tales como fobias, estereotipias, fijaciones o negativismos. 	<p>C) <i>De autonomía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de acciones secuenciadas relacionadas con hábitos de higiene personal, control de esfínteres, vestido, etc
<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Carácter disarmónico del desarrollo cognitivo. Perfil de desarrollo "en sierra". - Alteraciones en las funciones cognitivas básicas (atención, percepción, memoria, imitación, abstracción y simbolización) que se manifiestan en: <ul style="list-style-type: none"> - Hiperselectividad de estímulos: atención a estímulos poco relevantes y falta de atención a estímulos más significativos. - Falta de consistencia en sus reacciones, desde ausencia de reacción ante estímulos fuertes o dolorosos hasta hipersensibilidad a estímulos débiles. - Predominio de la memoria visual sobre la auditiva. - Ausencia o limitación de la capacidad imitativa - Alteraciones de la capacidad de simbolización que repercuten en la adquisición y utilización del lenguaje, en el uso funcional de objetos y en el desarrollo de la imaginación o creatividad en el juego. - Alteraciones de la capacidad de planificación de la acción. 	<p>D) <i>Cognitivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la comprensión y anticipación de situaciones en diferentes entornos mediante claves o señales visuales (fotografías, pictogramas, etc...). - Aprendizaje de habilidades básicas en contextos funcionales. - Aplicación de los aprendizajes adquiridos a otros contextos. - Desarrollo de la capacidad de imitación. - Experiencias de juego a distintos niveles: juego grupal, juego de construcción, funcional, de ficción...

<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para situarse en el lugar del interlocutor, para captar y comprender sus intenciones, o predecir sus pensamientos, deseos, creencias, sentimientos. - Dificultades para generalizar lo aprendido. 	
<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasa intencionalidad comunicativa. - Predominio de interacciones con matiz imperativo, es decir, utilizar a las personas como medio para conseguir el objeto o la acción que desea. - Limitaciones en las funciones de regulación de la conducta de los otros y en las funciones declarativas (informar, hacer comentarios, compartir significados con el interlocutor). - Puede haber ausencia de lenguaje oral expresivo, bien porque su edad mental es muy baja o bien por una incapacidad para desarrollar habilidades comunicativas preverbales. - No utiliza espontáneamente gestos y los que aprende los utiliza en contextos muy limitados. - Presencia de rasgos característicos en la producción del habla como son: <ul style="list-style-type: none"> - Ecolalias - Inversión pronominal - Alteraciones a nivel de prosodia. - Uso estereotipado y repetitivo del habla. - En las dimensiones fonético-fonológicas y morfosintácticas suelen presentarse retrasos más que trastornos. - Comprensión y adquisición de léxico relacionado con aspectos concretos, fundamentalmente con objetos, aunque también con verbos de acción. - Dificultades en las habilidades conversacionales y sociocomunicativas (inicio y mantenimiento de conversaciones, reciprocidad en las interacciones, etc.). 	<p>E) <i>De lenguaje y comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades comunicativas básicas dirigidas a potenciar el deseo de comunicarse, la iniciativa y la elección. - Desarrollo de habilidades comunicativas específicas para pedir, rechazar, dar información, etc. - Adquisición de habilidades sociocomunicativas básicas, para iniciar y mantener conversaciones, respetar turnos, etc., en situaciones cotidianas. - Aprendizaje de un lenguaje oral funcional en sus diferentes dimensiones. - Aprendizaje de un sistema aumentativo/alternativo de comunicación.
<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones de la capacidad de autorregulación. - Tendencia al aislamiento y ensimismamiento. - Dificultades de adaptación a situaciones nuevas, fuerte resistencia a los cambios, con posibles reacciones de miedo, angustia, rechazo, etc. - Repertorio de intereses muy limitado. 	<p>F) <i>De equilibrio personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambientes estructurados que faciliten la comprensión de situaciones. - Señalizaciones y marcadores para facilitar la comprensión de posibles modificaciones en rutinas, entornos, actividades, personas, etc. - Propuesta de actividades diversificadas y ajustadas a sus intereses, competencias y motivaciones.

<ul style="list-style-type: none"> - Fijación o apego especial hacia determinados objetos o partes de objetos. - Fobias en relación a objetos o situaciones. - Autoagresiones. - Heteroagresiones. - Conductas repetitivas y estereotipadas (balanceos, movimientos rítmicos de manos y de cuerpo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de formas de comunicación alternativas a comportamientos no adaptados.
<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para interactuar con personas ajenas a su entorno más inmediato que se manifiesta en escasa iniciativa y ausencia de interés por la interacción. - Formas de interacción social escasamente ajustadas (empujar, estirar del pelo...). - Tendencia a evitar el contacto físico y ocular con otras personas. - Tendencia a no compartir con otras personas intereses, emociones, sentimientos. 	<p>G) <i>De actuación e inserción social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en diferentes entornos educativos y aprendizaje de habilidades sociales específicas en cada uno de ellos. - Participación en situaciones de interacción con adultos y con iguales, a través de juegos colectivos, actividades compartidas, etc. - Creación de situaciones que pongan de manifiesto diferentes expresiones emocionales y sentimientos (alegría, tristeza, dolor, enfado, etc.). - Conocimiento y comprensión de los propios sentimientos y de los de otras personas.

II

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES GRAVES Y
PERMANENTES

1. ASPECTOS DE INTERÉS EN TORNO A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

La adaptación curricular se incluye entre las medidas que puede adoptar el Sistema Educativo para atender a las necesidades educativas del alumnado. En la base de las adaptaciones curriculares se encuentra el principio de individualización de la enseñanza contemplado en la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 7 de abril de 1982 (LISMI) y la filosofía desarrollada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 13 de septiembre de 1990 (LOGSE) que promueve un currículo abierto y flexible como marco de referencia. Este planteamiento permite establecer diferentes niveles de concreción en la definición de intenciones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de adecuarse a las características y posibilidades de cada alumno. Supone un proceso continuado de toma de decisiones que incluye los siguientes apartados:

- *La evaluación psicopedagógica*: se centrará fundamentalmente en la recogida y análisis de aspectos relacionados con el desarrollo personal, la competencia curricular del alumno y el estilo de aprendizaje.
- *La propuesta curricular*: supone tomar decisiones para ajustar o formular los elementos curriculares básicos que hacen referencia al qué y cómo enseñar y evaluar.
- *Seguimiento*: implica una toma de decisiones continuada en función de la evolución y promoción del alumno.

La adaptación curricular, así entendida, forma parte del proceso de intervención con el alumno; se inicia con la evaluación psicopedagógica que, en consonancia con el currículo, debe tener fundamentalmente un carácter abierto, contextualizado y criterial. En este sentido se concibe como una estrategia de individualización didáctica y de actuación adecuada para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Este tipo de estrategias de actuación individualizada tratan de favorecer el acceso del alumno a los objetivos generales de la educación, comunes para todo el alumnado, en los entornos menos restrictivos y a través de los instrumentos más normalizados posibles (C.N.R.E.E. 1992).

La adaptación curricular individualizada (ACI), en cualquier caso, debe tener las siguientes finalidades:

- Enfocar la evaluación de forma eficaz para la realización de la programación individual.
- Conjugar las actuaciones educativas ordinarias con las necesidades específicas que presenta el alumno.
- Procurar su inserción en un entorno lo más normalizado posible.
- Facilitar la coordinación y colaboración en el proceso de toma de decisiones por parte de los diferentes profesionales, implicados en la intervención.

Las adaptaciones curriculares se sitúan en un continuo que abarca distintos niveles, desde los más genéricos a los más concretos. En este sentido, en un primer nivel se pueden realizar adaptaciones del currículo general, que se reflejarán en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de centro. En un segundo nivel se contemplan las adaptaciones de ciclo o de aula, dirigidas a un grupo de alumnos. Finalmente, a nivel individual, se ajusta la respuesta educativa del alumno a sus características y necesidades teniendo como referente la programación de aula. Es importante recalcar que, en la medida en que se contemplen las características de los alumnos en los niveles más altos de concreción del currículo, serán menos necesarias las adaptaciones curriculares más individualizadas.

¿Cómo se entiende la adaptación curricular referida al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes? Los alumnos a los que va dirigido este documento, en concreto el alumnado con retraso mental grave, trastornos generalizados del desarrollo y retraso mental profundo/plurideficiencia, van a necesitar medidas extraordinarias que el sistema educativo ordinario no contempla, debi-

do a que sus niveles de desarrollo y de competencias básicas se alejan considerablemente de su grupo de referencia en mayor o menor grado. Esto exige llevar a cabo planteamientos que responden a distintos niveles de adaptación.

Como ya ha sido ampliamente reflejado en la literatura relacionada con este tema, existen diferentes tipos de adaptaciones que suponen un continuo, desde las adaptaciones de acceso al currículo (elementos personales, materiales, aspectos organizativos), hasta las adaptaciones en los elementos básicos del currículo (evaluación, metodología, contenidos y objetivos). Estas últimas adaptaciones curriculares se consideran como significativas puesto que afectan a los elementos prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). En este sentido en el proceso de contraste y toma de decisiones para el ajuste de la respuesta educativa del alumno, se pueden utilizar procesos tales como incorporaciones, supresiones, matizaciones y otras modificaciones de estos elementos prescriptivos del currículo de referencia.

2. ELABORACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES. PROCESO DE VALORACIÓN

El proceso de intervención, tal como se ha señalado anteriormente, se concibe como un recorrido que parte de la valoración del alumno y que va encaminado a diseñar la respuesta educativa.

En la práctica, el proceso de adaptación curricular implica tener en cuenta aspectos previos tales como:

- Análisis y revisión de las decisiones adoptadas inicialmente en el centro respecto a aspectos organizativos: distribución de espacios, ubicación de los alumnos con necesidades educativas especiales y temporalización de las actuaciones que se llevan a cabo con los mismos.
- Realización de una primera aproximación a la valoración del alumno con objeto de establecer el nivel de desarrollo global, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.
- Posteriormente y en base a los resultados obtenidos y a las observaciones realizadas durante la intervención con el alumno, se concretarán nuevas valoraciones específicas, por ejemplo en relación a la comunicación, autonomía, alteraciones de conducta, etc.
- Elaboración de la respuesta educativa: se trata de definir, consensuar y desarrollar elementos básicos de la adaptación curricular de un alumno.

El orden expuesto es orientativo. El proceso de toma de decisiones viene marcado por la propia intervención y por las necesidades que van surgiendo a lo largo del mismo.

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO A LA EVALUACIÓN

Las tendencias actuales que se derivan del nuevo concepto de evaluación no van dirigidas tanto a diagnosticar y etiquetar al alumno, como a elaborar una interpretación más contextualizada en términos de necesidades. En esta línea se proponen procedimientos más centrados en la observación del alumno y su contexto, y en la aplicación de pruebas estandarizadas, escalas de desarrollo, cuestionarios, entrevistas e inventarios ecológicos.

Se entiende la evaluación como un elemento inseparable de la actuación educativa con el fin de orientar, ajustar y modificar de modo sistemático el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto en lo relativo a los aspectos de dicho proceso como a los resultados del mismo.

Previamente al planteamiento que se va a proponer en torno a la evaluación conviene situar diversos aspectos relacionados con la misma, entre los que se destacan los siguientes:

*¿Qué se entiende por evaluación y por valoración?
¿Qué conceptos subyacen a la evaluación?*

Algunos autores utilizan como sinónimos los términos de evaluación y de valoración los cuales, aunque comparten algunos aspectos, también se diferencian en otros.

En este documento se considera la valoración como un proceso más amplio que el de evaluación. En este sentido la valoración supone recoger información, estudiarla y analizarla para extraer conclusiones y tomar decisiones en relación a la práctica educativa. La evaluación forma parte de la valoración y se refiere fundamentalmente a la obtención de información sobre aspectos concretos del alumno a través de la aplicación de instrumentos y técnicas diversas. La valoración así entendida es un proceso que engloba a la evaluación, es decir, la obtención de información para identificar y determinar las necesidades educativas prioritarias del alumno. El centro debe dar respuesta a dichas necesidades en la propuesta curricular general o específica para cada alumno.

¿Cómo se relaciona la evaluación con conceptos sobre el desarrollo y el aprendizaje?

Se entiende por desarrollo el proceso que experimenta la persona y a través del cual va evolucionando a lo largo del tiempo. El ser hu-

mano nace con un cierto repertorio de conductas y tendencias que se van a ir especificando progresivamente mediante la interacción entre los factores internos y las influencias externas, es decir, entre los factores biológicos y la influencia social. De este modo, desde la relación con el medio, la persona desarrolla y adquiere aprendizajes.

La educación crea desarrollo, pero éste no se construye sobre la nada, sino sobre las adquisiciones previas. De ahí la importancia de conocer en qué momento evolutivo se encuentra el alumno, qué es capaz de hacer solo y con ayuda y el tipo de ayuda que necesita, para realizar actividades que le permitan superar ese momento.

En los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, la educación juega un papel fundamental para potenciar al máximo las capacidades que están a su alcance. Estos alumnos pueden presentar un retraso en relación con el desarrollo evolutivo normal, pero lo más frecuente es que se produzcan alteraciones en relación con la norma.

En algunos casos puede existir un grado de alteración similar en los diferentes ámbitos del desarrollo, o bien presentarse un perfil disarmónico, es decir, con “picos”. En este sentido es decisivo realizar una valoración exhaustiva del nivel de desarrollo actual del alumno, planificando la intervención educativa de modo que sirva para promover desarrollo, ajustando los objetivos, contenidos y actividades a las necesidades del niño y proporcionándole el tipo y grado de ayudas que precise en cada momento.

¿Cuáles son los objetivos y las características de la evaluación?

La evaluación, tal como se ha planteado anteriormente, es un elemento inseparable de la respuesta educativa. No es un proceso cerrado ni definitivo sino que se va realizando en función de los cambios que experimenta el alumno en interacción con el contexto. No se trata de obtener información para etiquetar al alumno, sino que es un medio de recoger información para ajustar la respuesta educativa que se va a diseñar para un alumno determinado. En este sentido se puede señalar que se evalúa para intervenir. Por tanto, la evaluación es un proceso continuado a lo largo de la escolaridad del alumno.

Entre los principales objetivos de la evaluación se pueden señalar los siguientes:

- Recoger información sobre las características del alumno, así como del contexto escolar y familiar.
- Identificar y determinar las necesidades educativas.

- Identificar aquellas variables ambientales que contribuyen a mejorar o potenciar las posibilidades del alumno.
- Orientar el diseño de la respuesta educativa.

Algunas de las principales formas que puede adoptar la evaluación son las siguientes:

- *Evaluación global*: se dirige a la persona en su totalidad. Para ello se puede partir o tomar como referencia los objetivos generales correspondientes a la etapa en la que se encuentra escolarizado el alumno.
- *Evaluación multidimensional*: debe contemplar las distintas facetas del desarrollo de la persona, es decir, las competencias del alumno en función de las capacidades básicas (cognitivas, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social).
- *Evaluación contextual*: la recogida de información no se centra exclusivamente en las características del alumno, sino que también tiene en cuenta el contexto. Asimismo permite valorar aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, estilo de aprendizaje del alumno, etc.
- *Evaluación continua*: se ejerce a lo largo de todo el proceso educativo y paralelamente a él. Se lleva a cabo, en este sentido, una evaluación en la intervención.

¿Qué momentos se pueden distinguir en el proceso de evaluación?

En el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes se consideran momentos claves del proceso educativo los siguientes:

- El comienzo de la escolarización en un centro.
- El cambio de etapa y en concreto el paso de la etapa de Educación Infantil a la de Educación Primaria.
- En estos períodos es cuando se debe realizar una *evaluación inicial* pormenorizada, encaminada a conocer el nivel de desarrollo y el nivel de competencia curricular del alumno.
- Durante la escolarización se considera como referencia para la evaluación la adaptación curricular individual elaborada por los diferentes profesionales del centro. Se realizarán *evaluaciones continuas* que permitan introducir los ajustes necesarios a lo largo de la intervención, teniendo en cuenta los progresos y/o posibles regresiones debidas a factores orgánicos o ambientales.

- Al finalizar un curso, ciclo o etapa se realizará una *evaluación final* de los progresos del alumno, así como de las estrategias utilizadas por los profesionales que han facilitado los aprendizajes en las distintas situaciones de enseñanza.

¿Qué contenidos se evalúan, cómo y para qué se lleva a cabo dicha evaluación?

Los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes suelen presentar un desfase considerable con respecto al currículo de referencia que les corresponde por edad. De ahí que sea necesario tomar decisiones sobre qué referentes se van a utilizar en el proceso de evaluación. En este sentido se pueden utilizar modelos basados en los ámbitos de desarrollo (las capacidades) o en los ámbitos de experiencia (las áreas curriculares). Optar por una u otra vía o utilizar ambas depende de diversas variables entre las que se encuentran la edad del alumno, la gravedad de la discapacidad psíquica o la presencia de trastornos asociados, entre otras.

En lo que respecta al cómo evaluar, se pueden utilizar diferentes procedimientos de recogida de información entre los que se encuentran pruebas y escalas de desarrollo, cuestionarios, entrevistas y observaciones.

En un sentido más amplio, tal como se ha señalado anteriormente, la valoración supone un proceso de toma de decisiones sobre qué y cómo evaluar, que se complementa con un análisis en torno a los aspectos recogidos a lo largo de toda la evaluación.

En una primera fase se lleva a cabo una recogida de la información previa disponible acerca del alumno. En un segundo momento, sobretudo en los primeros años de la escolaridad, se realiza un estudio sobre aspectos del desarrollo del alumno y, si es posible, se inicia una valoración de su competencia curricular complementada con datos acerca de cómo aprende.

Llevar a cabo este proceso facilita la elaboración de un dossier del alumno que permitirá disponer de información tanto para tomar decisiones puntuales en la práctica educativa, como para tener un punto de referencia con el fin de iniciar la adaptación curricular.

¿Qué tipo de procedimientos se pueden utilizar en la evaluación?

Entre los distintos procedimientos de evaluación que se pueden utilizar destacamos los siguientes:

- *Observación del alumno y de su contexto*, que puede llevarse a cabo en situaciones naturales o en situaciones previamente estructuradas, con objeto de elicitar la aparición de aquellas conductas que nos interesa analizar. Estas situaciones pueden registrarse mediante grabaciones en vídeo, anotaciones de sucesos realizadas por un observador externo, anecdotarios, registros de incidencias realizados por el profesor, etc. Para realizar una observación en el aula, se podría aprovechar una sesión programada con el profesor y grabar en vídeo o escribir las incidencias. En cualquier caso, conviene delimitar el tiempo de observación y los objetivos de la misma.

Las situaciones de observación permiten obtener información acerca de las competencias del alumno, aspectos relacionados con su estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza del profesor, tipo y grado de ayudas que facilitan la adquisición de determinados contenidos, estrategias de enseñanza, etc.

- *Cuestionarios y entrevistas*: se consideran instrumentos eficaces para la recogida y sistematización de la información aportada por los padres y los profesionales que habitualmente interactúan con el alumno. Resultan de utilidad porque complementan los datos obtenidos por medio de las pruebas y escalas de desarrollo.
- Las *escalas de desarrollo* posibilitan la recogida de información acerca del proceso evolutivo del alumno en distintos ámbitos (cognitivo, social, comunicativo...), con objeto de obtener una edad de desarrollo aproximada y elaborar el perfil correspondiente.
- Respecto a las *pruebas estandarizadas*, la principal dificultad con que nos encontramos a la hora de administrarlas a alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes es que apenas existen tests ajustados a las características de este tipo de alumnado. Por otro lado dichas pruebas proporcionan escasa información para planificar la intervención. Pueden resultar útiles para complementar el diagnóstico en cuanto a la definición del grado de retraso mental y a la valoración de las distintas funciones cognitivas.

En el cuadro que se presenta a continuación se incluyen y describen algunas de las pruebas y escalas de desarrollo más utilizadas en el ámbito escolar.

RELACIÓN DE ESCALAS DE DESARROLLO Y PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Prueba	Edad	¿Qué evalúa?	Procedimiento	Tiempo de aplicación	Información que aporta	Observaciones
<p>Inventario de desarrollo Battelle BDI</p> <p>Newborg, J.; Stock, J.R.; y Wnek, L.</p> <p>TEA Ediciones Madrid 1996</p>	0-8 años	<p>Habilidades fundamentales del desarrollo.</p> <p>341 ítems agrupados en 5 Áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personal/ social. - Adaptativa. - Motora. - Lenguaje. - Cognitiva. <p>Incluye una prueba de "screening", formada por 96 ítems, seleccionados de los 341 que integran el inventario.</p>	<p>Los datos se obtienen mediante un triple sistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación tradicional (examen estructurado). - Información de padres y profesores a través de entrevista. - Observación del niño en el entorno habitual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba de "screening" entre 10-30 minutos. - BDI completo entre una y dos horas, según la edad del niño. 	<p>Se obtiene un perfil de edad equivalente en cada área de desarrollo y una edad equivalente total.</p> <p>Proporciona información sobre los puntos fuertes y débiles en diversas áreas de desarrollo del niño, con o sin trastornos.</p>	<p>Los ítems presentan adecuaciones para ser administrados a niños con diferentes deficiencias: visual, auditiva, motora, del habla y trastornos emocionales.</p>
<p>Guía Portage de Educación Preescolar</p> <p>S. Bluma y otros.</p> <p>CESA, Wisconsin 1978.</p>	0-6 años	<p>140 ítems correspondientes a las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialización. - Lenguaje. - Autoayuda. - Cognición. - Desarrollo Motriz. 	<p>Observación según protocolo "lista de objetivos", codificado por colores.</p>	<p>Sin especificar.</p>	<p>Mediante un registro se obtiene información del progreso de desarrollo del niño por objetivos.</p>	<p>La guía incluye una lista de objetivos para registrar el progreso de desarrollo del niño y un fichero que detalla posibles métodos y actividades para enseñar estos objetivos.</p>

Prueba	Edad	¿Qué evalúa?	Procedimiento	Tiempo de aplicación	Información que aporta	Observaciones
<p>Curriculo Carolina Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales</p> <p>Johnson-Martin, N. TEA. Madrid. 1997</p>	<p>0-24 meses</p>	<p>335 ítems de habilidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognición. - Comunicación. - Adaptación social. - Motricidad fina. - Motricidad gruesa. 	<p>Incluye un cuadernillo de evaluación para valorar las habilidades del niño.</p> <p>Concreta en qué condiciones se observa cada ítem.</p> <p>Señala criterios específicos para considerar superada cada habilidad.</p>	<p>Sin especificar.</p>	<p>Se obtiene un gráfico del desarrollo según habilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona estrategias de intervención pedagógica, para niños con limitaciones que funcionan a niveles de desarrollo correspondientes a edades comprendidas entre lo 0-24 meses. - Incluye adaptaciones en la evaluación y en el programa de enseñanza para niños con limitaciones visuales, motrices y auditivas.
<p>Procesos evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo (EOD)</p> <p>F. Secadas. TEA. Madrid. 1988</p>	<p>0-17 años</p>	<p>ítems en 0-1 año:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reacciones afectivas. - Desarrollo somático. - Despertar sensorial o sensorceptivo. - Coordinación motriz. - Exploración sensomotriz. - Contacto y comunicación. <p>ítems en 2-8 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducta afectiva. - Desarrollo somático. - Sensorcepción. - Reacción motriz. - Coordinación percepto-motriz. - Contacto y comunicación. - Normatividad. - Conducta ético-social. 	<p>Entrevista a padres o personas próximas mediante un cuestionario.</p>	<p>Sin especificar.</p>	<p>Se obtiene un perfil del desarrollo.</p>	<p>No requiere de situación estructurada para evaluar al niño.</p>

Prueba	Edad	¿Qué evalúa?	Procedimiento	Tiempo de aplicación	Información que aporta	Observaciones
<p>Sistema de evaluación para personas plurideficientes (S.E.PP)</p> <p>Zaldívar, F. y otros</p> <p>CEPE. Madrid. 1995.</p>	Todas las edades	<p>Evalúa el comportamiento adaptativo en las siguientes áreas de funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensorial - Motricidad - Imagen corporal - Socialización - Cognitiva - Lenguaje <p>Consta de un test de "screening".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Test situacional. - Entrevista a personas allegadas (evaluación previa, test de screening para las áreas de autoayuda, socialización y lenguaje). - Observación en situaciones naturales (ítems en que no se recoge información suficiente mediante los procedimientos anteriores). 	Hora y media.	Se obtiene un perfil gráfico del comportamiento adaptativo.	Facilita la evaluación del alumnado con plurideficiencia (déficits psíquicos, sensoriales y/o físicos).
<p>Batería para medir el desarrollo psicomotor y la escala de visión de la primera infancia</p> <p>O. Brunet</p> <p>I. Lézine</p> <p>(1ª edición)</p>	<p>0-6 años. Consta de 3 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uno a 30 meses. - Dos series de pruebas (2-5 años / 3-6 años) complementarias. 	<p>210 ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de desarrollo postural. - Coordinación óculo-motriz. - Lenguaje. - Socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situación de test estructurada - Observación del comportamiento del niño en la vida cotidiana, cuyos datos proporcionan los padres a través de preguntas. 	No hay límite de tiempo.	Ofrece niveles de desarrollo por áreas y global.	Batería de tests para medir el desarrollo psicomotor y la escala de visión de la primera infancia.
<p>Brunet Lézine Revisado Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia</p> <p>Revisión 1997 por Denise Josse</p> <p>(Edición española).</p> <p>Distribuido por PSYMI/TEC</p>	0-30 meses	<p>Evalúa 4 aspectos del desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control postural y motricidad. - Coordinación óculo-motriz y conducta de adaptación a los objetos. - Lenguaje. - Sociabilidad o relaciones sociales y personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a padres. - Observación creando situaciones estructuradas con los objetos. - Observación de comportamiento espontáneo del niño: reacciones con la madre o padre, con los objetos, con la persona extraña (examinador). 	No hay límite de tiempo. Tiempo aproximado es de 25-35 minutos en niños de menos de 5 meses y en niños de más edad hasta 60 minutos.	<p>Se obtiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un perfil de desarrollo psicomotor. - Edad de desarrollo. - Cociente de desarrollo. - Respecto a la escala anterior. 	<p>Esta edición renovada introduce, modifica o elimina ítems en los distintos aspectos que evalúa.</p> <p>Las modificaciones aportadas se centran fundamentalmente en la evaluación del desarrollo del lenguaje.</p>

Prueba	Edad	¿Qué evalúa?	Procedimiento	Tiempo de aplicación	Información que aporta	Observaciones
<p>Escala Manipulativa Internacional de LEITER-R</p> <p>Gale H. Roid, Ph D. Lucy J. Miller, Ph D</p> <p>Revisada y ampliada. Edición 1996 en español</p> <p>Distribuye: PSYMETEC. Madrid. 1997</p>	2-20 años	Incluye dos grupos de tests: Medidas de inteligencia no-verbal en las áreas de razonamiento y visualización (VR) así como de atención y memoria. (AM).	La administración debe realizarse bajo las condiciones estandarizadas que se señalan. No precisa utilizar lenguaje oral por parte del examinador ni del examinado.	<ul style="list-style-type: none"> - El conjunto de las escalas VR y AM 90 minutos. - Evaluación breve del CI 25 minutos. - CI para la Escala Completa 40 minutos. 	Se obtiene el perfil de inteligencia no verbal. (Elimina los componentes culturales). Cocientes de desarrollo en las áreas de visualización, razonamiento, atención y memoria.	Proporciona una medida fiable no verbal de la capacidad intelectual, memoria y atención. Adecuada para valorar a sujetos con problemas de comunicación, de lenguaje, de audición, motores, daños cerebrales traumáticos retrasos cognitivos, superdotados, desórdenes de atención. Incluye 4 escalas de evaluación (examinador/padres, profesor y autoevaluación) que proporcionan información del comportamiento del individuo.
<p>Escala HAIZEA (Equipo del programa Haizea)</p> <p>Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 1991</p>	Edades de desarrollo entre 2-5 años	Nivel de desarrollo cognitivo, social y motor La escala está compuesta por 270 ítems distribuidos en las siguientes áreas: - Socialización. - Lenguaje y lógica matemática. - Manipulación. - Postural.	Forma de aplicación individual.	No hay tiempo de aplicación. Duración aproximada 60 minutos.	— Estimación del nivel de desarrollo en las diferentes áreas.	Aplicación preferente a niños/as con NEE. - Adaptable a niños/as con deficiencias motoras, auditivas y visuales. - Editada en castellano y en euskera. - Existe una versión reducida denominada HAI-ZEA-LLEVANT.

Prueba	Edad	¿Qué evalúa?	Procedimiento	Tiempo de aplicación	Información que aporta	Observaciones
HAIZEA- LLEVANT Tabla de desarrollo Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz. 1991	0-5 años	Permite comprobar el nivel de desarrollo cognitivo, social y motor. Está compuesta por 97 ítems distribuidos en las siguientes áreas: - Socialización. - Lenguaje y lógica matemática. - Manipulación. - Postural.	Forma de aplicación individual.	Sin especificar.	- Estimación del nivel de desarrollo cognitivo, social y motor.	- La tabla ofrece el margen normal de adquisición de algunas habilidades fundamentales durante la infancia. Se ha diseñado para valorar el desarrollo de niñas y niños con el fin de detectar precozmente dificultades en las que está indicada una evaluación más completa y especializada. - Ediciada en castellano y en euskera.
Escala Bayley de desarrollo infantil (B.S.I.D.) TEA. Madrid. 1977	0-2 años y medio	244 ítems: - Escala mental. - Escala de psicomotricidad. - Registro de comportamiento del niño.	Observaciones específicas del comportamiento del niño en las diferentes escalas.	Promedio de aplicación: 45-75 minutos.	Se obtiene un índice de desarrollo mental e índice de desarrollo psicomotor.	

2.2. FASES DEL PROCESO DE VALORACIÓN

Una vez que se han expuesto las razones que justifican y dan sentido a la evaluación, tal y como se plantea desde la LOGSE, se propone un proceso de valoración contextualizada para los casos en los que se hace necesario llevar a cabo una adaptación curricular muy significativa. El recorrido del proceso de evaluación que se plantea es el siguiente:

- Datos iniciales del alumno.
- Evaluación del nivel de desarrollo.
- Evaluación del nivel de competencia curricular.
- Evaluación del estilo de aprendizaje.
- Identificación/detección de necesidades educativas prioritarias.
- Valoraciones específicas.

2.2.1. *Datos iniciales del alumno*

En este apartado se recogen datos generales que sintetizan la información recopilada en el centro sobre el alumno. Se han obtenido a partir de informes médicos, informe de modalidad de escolarización, informe de certificado de minusvalía, información de especialistas que han llevado a cabo programas de estimulación (profesionales del Centro Base de Bienestar Social, de Escuelas Infantiles...) sobre dificultades detectadas, posible evolución, etc.

En el cuadro siguiente se aporta un modelo de registro de datos iniciales del alumno con los siguientes apartados:

1. Datos de identificación del alumno.
2. Datos relativos al contexto familiar.
3. Datos relativos a aspectos médicos y psicopedagógicos.
4. Antecedentes de la escolarización.
5. Actuaciones llevadas a cabo en el centro.
6. Otras observaciones de interés.

REGISTRO PERSONAL DEL ALUMNO

1. Datos de identificación del alumno

Nombre y apellidos:
Fecha de nacimiento: Edad cronológica:
Centro educativo: Curso:
Población:
Fecha de inicio de la intervención:

2. Datos relativos al contexto familiar

Miembros de la familia

Padre: Edad: Profesión:
Madre: Edad: Profesión:
Hermanos: Edades: Estudios:
.....
.....

Otras personas que conviven con el alumno:

Existencia de algún tipo de discapacidad en algún familiar (padres, hermanos, otros...):

Expectativas sobre el desarrollo del niño (si son ajustadas a sus posibilidades, qué aspectos de aprendizaje consideran que son prioritarios...):

.....
.....

Nivel de colaboración de la familia con el centro:

3. Datos relativos a aspectos médicos y psicopedagógicos

Diagnóstico:

Trastornos asociados:

Sensoriales (visuales, auditivos):
Motrices:
Hiperactividad:
Alteraciones de conducta:

Características físicas (talla, peso, posibles malformaciones):

.....

Tipo y frecuencia de enfermedades:

.....

Servicios médicos que realizan el seguimiento y periodicidad:

.....

Medicaciones y dosis:

Atención especializada en la actualidad fuera del entorno escolar (programas, métodos específicos, rehabilitación de fisioterapia, logopedia...):

.....

4. Antecedentes de la escolarización

Atención especializada en edades tempranas (psicomotricidad, estimulación precoz, logopedia...): ..

.....

.....

Asistencia a escuela infantil o guardería:

5. Actuaciones llevadas a cabo en el centro

Actuaciones previas a la intervención educativa (valoración inicial, coordinaciones con otros servicios, entrevistas con la familia, decisiones a nivel organizativo y metodológico...):

.....

.....

Aspectos que presentan más dificultad (estrategias y actividades que se han llevado a cabo en el centro para resolver las dificultades):

.....

.....

Estrategias educativas utilizadas que facilitan determinados aprendizajes:

.....

.....

.....

6. Otras observaciones de interés
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.2.2. Evaluación del nivel de desarrollo

La evaluación psicopedagógica de un alumno se inicia a partir de la información disponible y de las necesidades detectadas. En este proceso intervienen los profesionales que integran la Unidad de Apoyo Educativo (UAE), por lo que la evaluación supone un esfuerzo interdisciplinar de coordinación donde se conjuga la visión de los distintos profesionales sobre los aspectos más relevantes del alumno, así como del contexto educativo y del familiar.

Para la mayoría de los alumnos, una evaluación detallada de la competencia curricular proporciona la información necesaria para ajustar la respuesta educativa. Sin embargo, para algunos alumnos con necesidades educativas especiales, la evaluación basada en el currículo no nos aporta todos los datos necesarios para ajustar dicha respuesta educativa, debido a que en el currículo ordinario no se contemplan ciertos aspectos del desarrollo que en estos casos están alterados o que se supone que adquieren los niños por su proceso evolutivo normal (C.N.R.E.E. 1992).

En el caso de los alumnos a los que se está haciendo referencia, especialmente en aquellos con necesidades educativas especiales más graves y que además inician la escolarización en un centro, se puede organizar y estructurar la información obtenida a través del proceso de evaluación a partir de los cinco tipos de capacidades básicas in-

cluidas en los objetivos generales de etapa: motrices, de relación interpersonal, de actuación e inserción social, cognitivas y de equilibrio personal.

El modelo de evaluación por capacidades permite organizar y sistematizar la información obtenida a través de diversos procedimientos de evaluación siguiendo indicadores que han sido seleccionados en función de criterios que hacen referencia al desarrollo evolutivo normal, al desarrollo desviado de la norma y a las necesidades educativas prioritarias que presentan los alumnos.

Como complemento al registro para la evaluación del nivel de desarrollo, también se aporta un protocolo de entrevista a padres para recoger y sistematizar información sobre la situación actual del alumno, y un protocolo que resulta útil para reflejar la información aportada por la escuela infantil, en el caso de alumnos de nueva escolarización.

En los cuadros siguientes se incluyen un modelo de registro para la descripción del alumno con los siguientes apartados:

1. Características motrices y de la autonomía
 - 1.1. Aspectos del desarrollo de la motricidad
 - 1.1.1. Motricidad primaria
 - 1.1.2. Motricidad general
 - 1.1.3. Motricidad fina
 - 1.2. Aspectos del desarrollo de la autonomía
 - 1.2.1. Control de esfínteres
 - 1.2.2. Aseo personal
 - 1.2.3. Vestido/desvestido
 - 1.2.4. Alimentación
 - 1.2.5. Hábitos de orden y limpieza
 - 1.2.6. Sueño
2. Características cognitivas
 - 2.1. Aspectos del desarrollo cognitivo
 - 2.1.1. Nivel de desarrollo global
 - 2.2. Funciones mentales básicas
 - 2.2.1. Percepción
 - 2.2.2. Atención
 - 2.2.3. Memoria
 - 2.2.4. Imitación
 - 2.3. Procesos de simbolización
 - 2.3.1. Habilidades previas a la representación
 - 2.3.2. Habilidades de representación

3. Características de relación interpersonal
 - 3.1. Aspectos del desarrollo de la comunicación preverbal
 - 3.2. Aspectos del desarrollo de la comunicación verbal
4. Características de actuación e inserción social
 - 4.1. Aspectos del desarrollo social
 - 4.1.1. Habilidades sociointeractivas en el contexto escolar
 - 4.1.2. Habilidades sociointeractivas en el contexto familiar
 - 4.1.3. Habilidades sociocomunicativas
5. Características de equilibrio personal
 - 5.1. Aspectos del desarrollo emocional
 - 5.1.1. Adaptación personal
 - 5.1.2. Grado de autocontrol y mecanismos adaptados de expresión de emociones y sentimientos
 - 5.1.3. Nivel de autoestima y confianza en sí mismo
 - 5.1.4. Intereses y motivaciones personales

REGISTRO PARA LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO

1. CARACTERÍSTICAS MOTRICES Y DE AUTONOMÍA

1.1. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD

1.1.1. Motricidad primaria (movimientos reflejos-involuntarios)

- Persistencia o abolición de movimientos reflejos primarios o arcaicos y secundarios o no arcaicos (valoración específica de fisioterapia).

.....
.....
.....

1.1.2. Motricidad general

- Control de segmentos del cuerpo: cabeza, extremidades superiores, extremidades inferiores.

.....
.....
.....

- Posturas básicas: tumbado boca abajo/boca arriba, sentado, de pie, agachado...

.....
.....
.....

- Desplazamientos: voltear, reptar, gatear, marchar, subir/bajar, saltar, correr...

.....
.....
.....

- Coordinación de movimientos necesarios para lanzar y recoger, golpear con el pie, evitar algo que le va a golpear...

.....
.....
.....

- Dominio del equilibrio estático: mantenerse sobre un pie, de puntillas, de pie con los ojos cerrados...

.....
.....
.....
.....

- Dominio del equilibrio en desplazamientos (sobre una línea trazada en el suelo, sobre huellas o cintas adhesivas, sobre un banco, etc.) y coordinación de movimientos (regularidad o irregularidad de los mismos, realización de forma exagerada, acompañados de gestos u otros movimientos asociados).

- Control del tono muscular: graduación desde la hipertonia/tensión a la hipotonía/relajación.

- Independencia motriz: control segmentario de brazos, piernas, manos, muñeca y dedos, en la ejecución de una acción motora sin que entren en funcionamiento otros segmentos que no están implicados en la ejecución de una tarea, por ejemplo sincinesias, paratonías...

- Control respiratorio: respiración nasal o bucal, superficial o profunda; ritmo pausado, lento o agitado.

1.1.3. Motricidad fina

- Control y coordinación en habilidades manipulativas de carácter fino:

- Destreza de manos: meter, sacar, rasgar, ensartar, apilar, arrugar, plegar, doblar.

- Destreza de manos con utensilios: recortar, pegar, pinchar, picar, enhebrar, enroscar, desenroscar, modelar, dibujar, pintar.

- Destreza manuales en acciones cotidianas: abotonar, atar cordones, desabrochar, abrir y cerrar grifos, encender y apagar luces, abrir y cerrar puertas, coger la cuchara, beber de un vaso.

– Precisión en situaciones de juego: sostener, coger, lanzar y recoger pelotas, rodar, encestar...
.....
.....
.....

– Tipo de prensión:

– Pinza gruesa (coger con toda la mano sin disociación).
.....
.....
.....

– Prensión radiopalmar (el pulgar se opone al resto de los dedos).
.....
.....
.....

– Prensión en pinza superior (agarrar el objeto entre la base del pulgar y del índice).
.....
.....
.....

– Pinza correcta (se realiza la oposición de la punta del dedo índice con el pulgar).
.....
.....
.....

– Coordinación visomotora: destreza de manos, precisión en actividades del tipo lanzar, recoger, botar o rodar...; adaptación a diferentes pesos, tamaños, trayectorias, texturas; seguimiento visual de la trayectoria de un objeto, etc.
.....
.....
.....

Otras observaciones:
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.2. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

1.2.1. Control de esfínteres

— Conciencia y grado de control: pasivo, activo, total, parcial.

.....
.....
.....

– Expresión de la necesidad de ir al WC.

.....
.....
.....

– Expresión de incomodidad.

.....
.....
.....

1.2.2. Aseo personal

– Conciencia de suciedad y expresión de incomodidad.

.....
.....
.....

– Colaboración en el aseo: lavado y secado de manos, de cara, cepillado de dientes.

.....
.....
.....

1.2.3. Vestido/desvestido

– Colaboración en el vestido y desvestido.

.....
.....
.....

– Grado de destreza en ponerse y quitarse la ropa: calcetines, zapatos, chaqueta, abrigo, pantalón.

.....
.....
.....

– Destrezas manipulativas: utilización de velcros, botones, cremalleras, cordones.

.....
.....

- Conocimiento y localización del perchero.

.....
.....
.....

1.2.4. Alimentación

- Tipo de alimentación: alimentos sólidos, semisólidos, triturados.

.....
.....
.....

- Necesidad de dietas específicas.

.....
.....
.....

- Alimentos que le gustan.

.....
.....
.....

- Alimentos que rechaza.

.....
.....
.....

- Dificultades en la masticación y deglución.

.....
.....
.....

- Utilización de utensilios: cuchara, tenedor, vaso, servilleta...

.....
.....
.....

- Hábitos elementales: permanecer sentado, beber sin derramar...

.....
.....
.....

1.2.5. Hábitos de orden y limpieza

- Búsqueda y localización de objetos necesarios para la realización de actividades.

.....
.....
.....
.....

- Recogida y colocación en el lugar adecuado del material utilizado.

.....
.....
.....
.....

1.2.6. Sueño

- Posibles alteraciones del sueño: insomnio, pesadillas, terrores nocturnos, miedos.

.....
.....
.....
.....

- Regularidad en el horario.

.....
.....
.....

Otras observaciones:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS

2.1. ASPECTOS DEL DESARROLLO COGNITIVO

2.1.1. Nivel de desarrollo global

- Síntesis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas y/o escalas de desarrollo e indicación de la edad de desarrollo global.

.....
.....

- Descripción de las áreas del desarrollo en las que existe un mayor desfase respecto a la norma.

.....
.....

- Descripción de las áreas del desarrollo en las que existe un menor desfase respecto a la norma.

.....
.....

2.2. FUNCIONES MENTALES BÁSICAS

2.2.1. Percepción

- Respuesta a distintos estímulos de tipo visual, auditivo, olfativo y táctil: seguimiento visual, orientación hacia el sonido, expresiones de agrado o desagrado...

.....
.....

- Reconocimiento de personas familiares: mira, sonríe, se acerca...

.....
.....

- Reconocimiento de objetos habituales: sonríe al ver un objeto conocido, intenta cogerlo, busca un objeto que desaparece...

.....
.....

- Reconocimiento de sonidos habituales: sonríe al oír la voz humana, se tranquiliza al oír música...

.....
.....

– Reconocimiento de sabores: expresa agrado o desagrado al probar sabores dulces, salados, amargos...

.....
.....
.....

– Reconocimiento de olores diversos: expresa agrado o desagrado al oler flores, frutas, alimentos habituales, productos de aseo como la colonia, el talco, gel...

.....
.....
.....

– Reconocimiento de texturas de objetos habituales: manifiesta agrado o desagrado al experimentar a través del tacto superficies rugosas / lisas, temperaturas frías / templadas / calientes ...

.....
.....
.....

2.2.2. Atención

– Manifestaciones de atención: dirige la mirada hacia estímulos relevantes con relación a objetos o personas.

.....
.....
.....

– Tipo y grado de atención: se centra en la tarea, se dispersa fácilmente.

.....
.....
.....

– Mantenimiento de la atención: es constante a lo largo de una actividad desde que se inicia hasta que se termina, es irregular.

.....
.....
.....

– Manifestaciones de atención selectiva: se centra en estímulos poco relevantes o inadecuados para la situación según el brillo, sonido, movimiento...

.....
.....
.....

2.2.3. Memoria

- Reconocimiento de rostros y voces de las personas familiares.

.....
.....
.....

- Reconocimiento de objetos habituales.

.....
.....
.....

- Manifestaciones de anticipación de situaciones conocidas: abre la boca al ver la cuchara, sonrío al poner el abrigo para salir a la calle...

.....
.....
.....

2.2.4. Imitación

- Reproducción inmediata de acciones con modelo: da palmadas, hace gestos, emite sonidos, canciones...

.....
.....
.....

- Reproducción de acciones en ausencia de modelo: hace gestos de saludo, de despedida, realiza acciones acompañadas de diferentes entonaciones, con expresiones faciales...

.....
.....
.....
.....

2.3. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN

2.3.1. Habilidades previas a la representación

- Búsqueda del objeto: sigue con la mirada cuando está presente, si se cubre parcialmente, si se cubre totalmente a la vista, al esconderlo sin que lo vea.

.....
.....
.....

- Manifestaciones de conductas activas como agitar, golpear, tirar, volcar... para provocar o prolongar efectos que le agradan.

.....
.....
.....

- Realización de una acción para conseguir un fin: tira de una cuerda para coger un juguete, aparta un banco para alcanzar una pelota...

.....

.....

.....

- Utilización de medios nuevos para conseguir los mismos fines: rodea un banco para alcanzar una pelota...

.....

.....

.....

2.3.2. Habilidades de representación

- Reconocimiento de objetos en miniatura.

.....

.....

.....

- Reconocimiento de imágenes en fotografías, dibujos.

.....

.....

.....

- Reproducción de escenas cotidianas a través del juego: simula conducir un coche, hace como que duerme...

.....

.....

- Realización de dibujos: la figura humana, una casa...

.....

.....

.....

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

3. CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL

3.1. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN PREVERBAL

- Señales iniciales de deseo e interés por comunicarse.

.....
.....
.....

- Tipo y grado de iniciativa en la interacción.

.....
.....
.....
.....

- Manifestaciones previas de petición utilizando al adulto para conseguir aquello que desea: tira del adulto, le agarra de la mano, le empuja hacia un objeto...

.....
.....
.....
.....

- Manifestaciones de petición de objetos, de acciones y ayuda...

.....
.....
.....

- Manifestaciones de rechazo de objetos, de acciones, de ayuda...

.....
.....
.....
.....

- Manifestaciones de compartir información con el adulto sobre algo que ha ocurrido y que interesa al niño: muestra algún objeto al adulto, hace comentarios...

.....
.....
.....
.....

- Manifestaciones de dar información sobre hechos, sucesos, situaciones o preferencias que el adulto no conoce.

.....
.....
.....

– Respuesta de forma adaptada a la interacción con sonrisa, emisión de sonidos, de palabras...

.....
.....

– Utilización de un lenguaje gestual adaptado a las propuestas de las personas y a las situaciones.

.....
.....

– Respuesta a señales a través de movimientos de agitación, de aproximación física, contacto ocular, seguimiento visual...

.....
.....
.....

– Expresión mediante gestos de contacto tales como tocar, empujar, llevar las manos del adulto, entregar objetos, mostrar la palma como gesto de " dame" ...

.....
.....

– Expresión mediante gestos distales tales como indicar con la mano, con el índice.

.....
.....

– Expresión mediante gestos propios: " adiós", " hola", " comer" ...

.....
.....

– Expresión mediante signos aprendidos a través de la enseñanza de algún método para la comunicación alternativa o aumentativa.

.....
.....

3.2. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN VERBAL

– Discriminación de sonidos y fonemas.

.....
.....
.....

– Emisión de sonidos inarticulados, sonidos vocálicos, sonidos consonánticos.

.....
.....
.....

– Inteligibilidad del habla.

.....
.....
.....

– Emisiones silábicas, aproximación a palabras y emisión de palabras.

.....
.....
.....

– Expresión de palabras: nombres, acciones, adjetivos.

.....
.....
.....

– Reconocimiento de objetos, acciones, cualidades.

.....
.....
.....

– Denominación de objetos y establecimiento de categorías.

.....
.....
.....

– Establecimiento de relación entre los objetos (posesión, etc.).

.....
.....
.....

Otras observaciones:

.....
.....
.....
.....
.....

4. CARACTERÍSTICAS DE ACTUACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL

4.1. ASPECTOS DEL DESARROLLO SOCIAL

4.1.1. Habilidades sociointeractivas en el contexto escolar

- Manifestación de conductas que implican apego afectivo en distintas situaciones: mira, sonríe, se acerca, abraza, da la mano, señala.

.....

.....

.....

- Establecimiento de vínculos afectivos con diferentes personas: es selectivo, acepta pasivamente, se relaciona con cualquier persona.

.....

.....

.....

- Presencia de dificultades en las conductas de apego: evita, rechaza.

.....

.....

.....

- Tipo y grado de dependencia del adulto.

.....

.....

.....

- Grado de participación en las interacciones con adultos: tiene iniciativa, muestra curiosidad.

.....

.....

.....

- Grado de adaptación o aceptación de actividades propuestas por el adulto.

.....

.....

.....

- Manifestación de conductas de aceptación, de rivalidad o de rechazo en situaciones de trabajo escolar o de juego con compañeros.

.....

.....

.....

- Aceptación pasiva de la relación con sus iguales.

.....

.....

.....

- Expresión de preferencia por algún compañero.

4.4.2. Habilidades sociointeractivas en el contexto familiar

- Manifestación de conductas que implican apego afectivo en distintas situaciones con los padres u otros familiares próximos: mira, emite sonidos, sonríe, responde a la voz de los padres, se acerca...

- Manifestación de rechazo o miedo ante extraños.

- Preferencia por estímulos sociales: contacto corporal, caricias, sonrisas, palabras con matiz afectivo, miradas, lenguaje gestual y verbal.

- Manifestación de conductas de aceptación, rivalidad o rechazo hacia otros miembros de la familia (hermanos, primos...).

- Grado de participación en las interacciones: manifiesta interés, muestra curiosidad ...

- Grado de adaptación o aceptación de actividades que se realizan en su casa, en la calle ...

4.4.3. Habilidades sociocomunicativas

- Utilización de normas de intercambio comunicativo: respeta turnos en situaciones de juego compartido, toma la iniciativa, comprende las propuestas del adulto, busca su ayuda, colabora en las actividades, saluda y se despide...

Otras observaciones:

5. CARACTERÍSTICAS DE EQUILIBRIO PERSONAL

5.1. ASPECTOS DEL DESARROLLO EMOCIONAL

5.1.1. Adaptación personal

– Grado de bienestar en relación a necesidades básicas:

– Manifestaciones adaptadas o no adaptadas de agrado, malestar, desagrado, interés, miedo, tristeza, enfado.

.....
.....
.....

– Respuesta a caricias, atenciones verbales, físicas, cuidados.

.....
.....
.....

– Calidad de los vínculos y del clima afectivo:

– Manifestación de actitudes de seguridad, confianza, tranquilidad, tensión, etc. en las relaciones personales.

.....
.....
.....

5.1.2. Grado de autocontrol y mecanismos de expresión de emociones y sentimientos

– Respuestas adaptadas mediante sonrisa, emisión de palabras, sonidos, gestos, etc. en diferentes situaciones.

.....
.....
.....

– Expresión de actitudes en diferentes situaciones: nervioso/tranquilo, tenso/relajado, agresivo/colaborador/dócil.

.....
.....
.....

– Manifestaciones habituales de rabietas, miedos, fobias, estereotipias...

.....
.....
.....

MODELO DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES

1. DATOS PERSONALES

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

FECHA DE NACIMIENTO: EDAD:

FECHA DE ENTREVISTA:

ACUDE A LA ENTREVISTA: PADRE () , MADRE () , OTROS.....

NOMBRE DEL PADRE: EDAD: PROFESIÓN:

NOMBRE DE LA MADRE: EDAD: PROFESIÓN:

HERMANOS: EDAD: ESTUDIOS/PROFESIÓN: CENTRO/CURSO:

.....

.....

OTRAS PERSONAS QUE CONVIVEN EN EL DOMICILIO FAMILIAR

DIRECCIÓN: TELÉFONO:

POBLACIÓN:

2. HISTORIA ESCOLAR

Asistió a Escuela Infantil: SÍ () NO ()

¿A cuál?:

Edad de inicio:

Motivo por el que acudió:

Adaptación inicial:

Inicio de la escolaridad (centro escolar y fecha):

Cambios de centro escolar hasta la actualidad:

Motivos del cambio:

3. DIAGNÓSTICOS MÉDICOS Y PSICOLÓGICOS

Definir con sus propias palabras (diagnóstico, evolución, pronóstico y expectativas):

.....

.....

.....

<p>Revisiones médicas:</p> <p>.....</p> <p>Desarrollo físico (talla y peso):</p> <p>.....</p> <p>Tratamientos de rehabilitación (médico, fisioterapia, psicomotricidad):</p> <p>.....</p> <p>Estimulación global, logopedia... (instituciones, gabinetes, centros):</p> <p>.....</p> <p>Medicación actual (tipo de medicación y dosis):</p> <p>.....</p> <p>4. ANAMNESIS</p> <p>Embarazo y parto (dificultades, test de APGAR, parto a término, peso al nacer...):</p> <p>.....</p> <p>Edad de inicio del sostén cefálico, de la sedestación, de la bipedestación y de la marcha:</p> <p>.....</p> <p>Edad de inicio del lenguaje (primeras palabras, frases, posibles dificultades...):</p> <p>.....</p> <p>Adquisición del control de esfínteres:</p> <p>.....</p> <p>5. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO ACTUAL</p> <p>Hábitos de autonomía en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alimentación</i> <p>¿Qué tipo de alimentos toma (triturados, semisólidos, sólidos)?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Qué alimentos prefiere?, ¿cuáles rechaza?, ¿cómo lo manifiesta?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Qué postura adopta para comer (semitumbado, sentado...)?, ¿se levanta frecuentemente de la mesa?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

¿Coge con la mano trocitos de alimentos?, ¿utiliza utensilios (vaso, cuchara, tenedor...)?, ¿come solo o necesita ayuda?:

.....

.....

¿Necesita alguna dieta especial por intolerancia a determinados alimentos?:

.....

.....

¿Reconoce de algún modo que va a comer (por ejemplo al ver el babero...)?:

.....

.....

¿Cuánto tiempo emplea para comer? (excesivo, normal, come muy rápido, mastica la comida, deja una parte de la comida en la boca durante mucho tiempo, traga la comida sin masticar,...):

.....

.....

.....

¿Cuántas veces come al día?:

.....

.....

¿Pide algún alimento?, ¿manifiesta de algún modo que tiene hambre o sed?:

.....

.....

• **Sueño**

¿Cuántas horas duerme?, ¿necesita siesta?, ¿se aprecia descanso después de dormir?, ¿le cuesta despertarse?:

.....

.....

¿Duerme solo o acompañado?, ¿se aprecia alguna alteración en el sueño? (pesadillas, miedos, terrores nocturnos u otras manifestaciones):

.....

.....

.....

¿Indica de alguna manera que quiere ir a dormir?, ¿cómo lo expresa?:

.....

.....

.....

¿Reconoce de algún modo que va a ir a la cama (por ejemplo al ponerle el pijama)?:

.....

.....

.....

• **Control de esfínteres**

¿Tiene adquirido el control de esfínteres?:

.....

.....

.....

¿En qué fase se encuentra? (necesita llevar pañal de día/de noche, se realiza un control pasivo de esfínteres –se le lleva en horas fijas–, hay algún accidente de pis o cacas):

.....

¿Avisa si está sucio o mojado?, ¿cómo lo indica?:

.....

¿Pide de algún modo ir al W.C.? (muestra inquietud, se lleva la mano, realiza algún signo aprendido o pide "pis" oralmente):

.....

¿Necesita ayuda para ir al W.C.? (bajarse y subirse la ropa, sentarse en la taza y permanecer sentado, usar el papel higiénico, tirar de la cadena...):

.....

• *Vestido*

¿Colabora para quitarse la ropa y el calzado?, ¿qué prendas se quita solo?:

.....

¿Colabora para ponerse la ropa y el calzado?, ¿qué prendas se pone solo?:

.....

¿Desabrocha y/o abrocha cierres (velcros, botones, cremalleras, cordones...)?:

.....

¿Reconoce su ropa?, ¿y el lugar donde se guarda?:

.....

¿Expresa de algún modo la necesidad de quitar o poner la ropa según sensaciones de frío, calor?: ..

.....

• *Aseo personal*

¿Necesita ayuda para lavarse y secarse las manos? (abrir el grifo, coger el jabón, enjabonarse, aclarar las manos, cerrar el grifo y secarse):

.....

¿Expresa malestar por estar sucio?, ¿cómo lo manifiesta?:

.....

¿Se suena la nariz solo?, ¿utiliza pañuelo?:

.....

• **Motricidad**

¿Permanece sentado en la alfombra, silla...?:

.....

¿Cómo se desplaza para coger objetos? (gatea, camina con autonomía o con apoyo,...):

.....

¿Sube y baja escaleras? (sube escalones uno a uno, alterna los pies, sube o baja con o sin apoyos, de la mano, agarrado a la barandilla.):

.....

¿Su marcha es segura o inestable?, ¿hace recorridos largos?, ¿se cansa?:

.....

¿Usa correpasillos o triciclo, camina tirando de un arrastre, empuja una silleta, se desliza por un tobogán?:

.....

JUEGO Y SOCIALIZACIÓN

• *Relación del niño con los adultos* (padre, madre, abuelos y otros adultos significativos).

¿Quién suele hacerse cargo de él habitualmente?, ¿quién lo hace cuando faltan los padres?:

.....

¿Con quién le gusta estar en casa?, ¿hacia quién o quiénes manifiesta mayor apego y cómo lo demuestra?:

.....

¿Qué tipo de juegos prefiere en casa?:

.....

.....

¿Qué hace cuando no le podemos atender (permanece pasivo, reclama la atención,...)?

.....

.....

¿Reconoce a los familiares más cercanos?, ¿cómo lo demuestra?

.....

.....

¿Cómo se comporta en presencia de otros adultos desconocidos o no habituales?

.....

.....

• *Relación con otros niños* (hermanos, vecinos, primos)

¿Juega con otros niños?, ¿a qué juega?

.....

.....

¿Cómo se relaciona con otros niños? (les imita, les mira, les ignora, les sigue, juega al lado de ellos, inicia algún tipo de interacción con ellos –se acerca, les dice algo, les toca, les pega–...):

.....

.....

¿En qué situaciones se relaciona con otros niños? (en casa, en el parque, paseo...). ¿Acuden otros niños a jugar con él en casa, visita la casa de otros niños?

.....

.....

• *Juego*

¿Se entretiene solo?

.....

.....

¿Cómo utiliza los objetos de juego? (los chupa, agita, golpea, coge y tira...):

.....

.....

¿Utiliza los objetos de juego de forma funcional? (rodar el coche, tocar el piano, dar de comer a una muñeca, peinarla ...):

.....

.....

¿Imita acciones de situaciones cotidianas? (barrer, limpiar, hacer comiditas, hacer como si come él con la cuchara o que conduce un coche...):

.....

.....

¿Cuáles son sus objetos o juguetes preferidos?, ¿cómo los pide?

.....

.....

¿Rechaza algún tipo de juego u objeto?, ¿cómo lo hace?:

.....

¿A qué se juega con el niño?:

.....

¿Reconoce sus juguetes? ¿y el lugar donde se guardan?, ¿los guarda si se le ordena?:

.....

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

¿Presta atención cuando se le llama por su nombre, se le pide algo, se le cuenta un cuento...? (dirige la mirada hacia el que le habla, mira al cuento o al objeto de interés...):

.....

¿Cómo intenta obtener la atención? (llora, tira de la ropa, señala, hace algún gesto, emite algún sonido, dice alguna palabra...). ¿Para qué? (para que se le haga caso, para pedir algo, como señal de rechazo...):

.....

¿Cómo pide algo que quiere? (lo mira, llora, te lleva hasta el lugar, lo señala, emite algún sonido o lo pide verbalmente, mira alternativamente al adulto o al objeto, etc.):

.....

¿Utiliza algún gesto sonido o palabra para rechazar? (retira el objeto, se gira, dice "no" ...):

.....

¿Expresa agrado/desagrado?, ¿cómo lo manifiesta?:

.....

¿Expresa estados emocionales? (por medio de sonrisas, risa, llanto...), ¿respecto a qué? (caricias, cosquillas, cuando se le riñe, si se le sonrío...):

.....

¿Utiliza el gesto de adiós?:

.....

¿Comprende órdenes sencillas? (dame, toma, ven...), ¿responde a órdenes más complejas? (coger el coche y guardarlo en la caja):

.....

¿Cómo se comunica? (mediante gestos, signos, lenguaje oral):

.....

¿Emite sonidos? ¿cuáles? ¿en qué situaciones?:

.....

¿Emite palabras? ¿cuáles?:

.....

¿Se le entiende lo que dice? (sus familiares próximos, otras personas ...):

.....

¿Utiliza palabra-frase, frases de dos palabras...?:

.....

¿Utiliza gestos para hacerse entender? ¿Cuáles? (señala con la mano, con el índice...):

.....

OTRAS OBSERVACIONES

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ALUMNOS DE NUEVA ESCOLARIZACIÓN
DATOS A RECOGER EN LA ESCUELA INFANTIL

ALUMNO/A:

FECHA DE NACIMIENTO:

ESCUELA INFANTIL:

FECHA DE ENTREVISTA:

EDUCADOR/A:

INICIO

• ¿Desde cuándo acude a la Escuela Infantil?:

.....

• ¿Cómo fue su adaptación inicial?:

.....

.....

ACTUALMENTE

• ¿Cuánto tiempo acude? (número de horas, días y por qué):

.....

• ¿Asiste con regularidad? ¿Por qué?:

.....

.....

• Avances observados:

.....

.....

NIVEL ACTUAL DE COMPETENCIAS DEL NIÑO/A

Comunicación/lenguaje (oral, gestual...)

• Nivel comprensivo y expresivo:

.....

.....

Autonomía

- Vestido:
.....
.....
- Aseo personal (lavado de manos...):
.....
.....
- Control de esfínteres (iniciado o no, cómo y por qué):
.....
.....
- Alimentación:
.....
.....

Desarrollo motor

- Motricidad gruesa (marcha, carrera, salto, andar en triciclo...):
.....
.....
- Motricidad fina (manipulación de objetos, juguetes, beber de un vaso, utilizar cuchara, tenedor...):
.....
.....

Atención, memoria, imitación, anticipación

.....
.....

Relación con educadores y con otros niños

.....
.....

Comportamientos inadecuados (autoestimulación, balanceos, estereotipias, autoagresiones o heteroagresiones...):

.....
.....
.....

Señalar si se lleva a cabo algún programa específico con el niño (cuál, orientado por quién, si supone implicación familiar...):

.....
.....
.....

Expectativas para el próximo curso (orientación para el próximo curso si conocen la opinión de la familia o han hablado al respecto):

.....
.....
.....

2.2.3. Evaluación del nivel de competencia curricular

La evaluación del nivel de competencia curricular permite obtener una información actual acerca del tipo y grado de aprendizajes que ha adquirido el alumno, bien en el contexto escolar o en otros contextos (contexto familiar, escuelas infantiles, centros en los que ha recibido estimulación...). Este tipo de evaluación implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario. Además, en los alumnos con necesidades educativas especiales será preciso especificar aquello que es capaz de hacer solo y qué puede hacer con ayuda, incluyendo el tipo y grado de la misma.

Este planteamiento de recogida y organización de las competencias del alumno en las distintas áreas del currículo permite:

- Establecer objetivos prioritarios.
- Secuenciar contenidos que se sitúan en el nivel potencial de aprendizaje del alumno.
- Diseñar estrategias de enseñanza que garanticen el éxito de los aprendizajes.

La finalidad de la evaluación de la competencia curricular será identificar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos del currículo establecido para la etapa educativa correspondiente a su edad cronológica. En general, se debe partir del currículo de referencia. Sin embargo, debido al gran desfase existen-

te entre las competencias de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes y la propuesta curricular ordinaria, habrá que descender a los objetivos y contenidos de ciclos y etapas anteriores. En estos casos suele ser frecuente que dicho currículo sea el del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años).

No podemos olvidar que los referentes de la evaluación serán diferentes para un alumno de nueva escolarización que para aquellos alumnos que ya están escolarizados en el centro. En el primer caso conviene realizar una evaluación del nivel de desarrollo en la línea que se ha indicado anteriormente, así como una evaluación exhaustiva del nivel de competencia curricular que el alumno tiene en relación al currículo de su aula.

En síntesis, se pueden destacar las siguientes ideas con relación a la evaluación de la competencia curricular:

- Es una evaluación en y para la intervención.
- No sólo se valora al alumno, sino también al contexto escolar y familiar.
- Tiene carácter interdisciplinar, es decir, la realizan todos los profesionales que atienden al alumno.
- Utiliza fundamentalmente procedimientos no estandarizados, que proporcionan información acerca de cómo es y cómo aprende el alumno.

El modelo de registro que se expone a continuación pretende servir de base para organizar la información recogida a través del proceso de evaluación de la competencia curricular. Los ítems señalados tienen un mero carácter orientativo y, en cualquier caso, habrá que adaptarlos a las características y nivel de desarrollo del alumno o alumnos que están siendo objeto de valoración. El fin último, por tanto, es servir de instrumento a los diferentes profesionales para seleccionar los ítems de evaluación y organizar la información recogida a lo largo de este proceso. También puede ser un punto de referencia para llevar a cabo la programación de los contenidos para un alumno determinado.

Este registro consta de una primera columna en la que se explicitan los ítems de observación correspondientes a los bloques de contenidos de cada área. En las tres columnas siguientes se indica el grado de adquisición de los aprendizajes. Por último se incluye un apartado para registrar observaciones con el fin de especificar la ayuda que necesita y, en ese caso, el tipo y grado de ayuda que precisa.

Los apartados que se incluyen en el modelo de registro son los siguientes:

1. Área de Identidad y Autonomía Personal
 - 1.1. El cuerpo y la propia imagen.
 - 1.1.1. Segmentos y elementos del cuerpo.
 - 1.1.2. Características diferenciales.
 - 1.1.3. Necesidades básicas.
 - 1.1.4. Sensaciones y percepciones: los sentidos.
 - 1.1.5. Sentimientos y emociones.
 - 1.2. Juego y movimiento.
 - 1.2.1. Coordinación y control corporal a nivel general .
 - 1.2.2. Coordinación y control corporal a nivel segmentario.
 - 1.3. Cuidado de uno mismo.
 - 1.3.1. Hábitos de control de esfínteres.
 - 1.3.2. Hábitos de higiene personal.
 - 1.3.3. Hábitos de vestido y desvestido.
 - 1.3.4. Hábitos relacionados con la alimentación.
 - 1.4. Cuidado del entorno.
 - 1.4.1. Hábitos de orden y limpieza.
2. Área de Descubrimiento del Medio Físico y Social
 - 2.1. El entorno sociocultural: los primeros grupos sociales.
 - 2.2. La vida en sociedad.
 - 2.3. Los objetos.
 - 2.4. Animales y plantas.
3. Área de Comunicación y Representación
 - 3.1. Lenguaje oral y otros sistemas de comunicación.
 - 3.1.1. Comunicación.
 - 3.1.2. Comprensión.
 - 3.1.3. Expresión.
 - 3.2. Aproximación al lenguaje escrito.
 - 3.3. Expresión plástica.
 - 3.4. Expresión musical.
 - 3.5. Relaciones, medidas y representación en el espacio.
 - 3.6. Expresión corporal.
 - 3.6.1. Dominio del cuerpo.
 - 3.6.2. Expresión de sentimientos, emociones, necesidades y deseos.

REGISTRO PARA LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Alumno/a:

.....

Nivel escolar:

.....

Centro:

.....

Fecha de nacimiento:..... Edad:..... Fecha de cumplimentación:

Personas que cumplimentan el registro:

Profesor/a tutor/a:

Orientador/a:

Profesor/a de P.T.:

Logopeda:

Auxiliar educativo/ cuidador:

1. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>1.1. El cuerpo y la propia imagen</p> <p>1.1.1. Segmentos y elementos del cuerpo</p> <p>Reconoce las diferentes partes del cuerpo en sí mismo a nivel global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza, tronco, brazos, piernas. <p>Reconoce detalles del cuerpo y articulaciones en sí mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manos, dedos, uñas, pies, ojos, nariz, boca, dientes, lengua, pestañas, cejas, orejas, frente, barbilla, genitales. - Rodillias, codos, espalda, otras. <p>Reconoce las diferentes partes del cuerpo en otros a nivel global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza, tronco, brazos, piernas. <p>Reconoce detalles del cuerpo y articulaciones en otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manos, dedos, uñas, pies, ojos, nariz, boca, dientes, lengua, pestañas, cejas, orejas, frente, barbilla, genitales. - Rodillias, codos, espalda y otras. <p>Reconoce las diferentes partes del cuerpo en una imagen a nivel global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza, tronco, brazos, piernas. <p>Reconoce detalles del cuerpo y articulaciones en imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manos, dedos, uñas, pies, ojos, nariz, boca, dientes, lengua, pestañas, cejas, orejas, frente, barbilla, genitales. - Rodillias, codos, espalda, otras. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. AREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Nombra las diferentes partes del cuerpo (especificar si lo realiza en sí mismo, en otro o en imagen).</p> <p>A nivel global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza, tronco, brazos, piernas. <p>Detalles del cuerpo y articulaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manos, dedos, uñas, pies, ojos, nariz, boca, dientes, lengua, pestañas, cejas, orejas, frente, barbilla, genitales. - Rodillias, codos, espalda, otras. <p>1.1.2. Características diferenciales</p> <p>Reconoce las características del propio cuerpo: sexo, constitución física (alto, gordo, delgado, etc.).</p> <p>1.1.3. Necesidades básicas</p> <p>Identifica necesidades básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sed - Frío - Calor - Sueño - Dolor - Cansancio <p>1.1.4. Sensaciones y percepciones: los sentidos</p> <p>Identifica sensaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina calor/frío, liso/rugoso, suave/áspero. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce olores agradables y desagradables. - Discrimina dulce/amargo/salado - Reconoce sonidos agradables, ruidos. Discrimina sonidos fuertes/débiles. <p>Percibe posturas del propio cuerpo: agachado, sentado, tumbado, de pie, en movimiento.</p> <p>Controla tensión/relajación muscular.</p> <p>Controla la respiración (ritmo lento o agitado, respiración nasal o bucal, superficial o profunda).</p> <p>1.1.5. Sentimientos y emociones</p> <p>Identifica en otros emociones o estados de ánimo (contento, triste, enfadado...).</p> <p>Expresa emociones o estados de ánimo (contento, triste, enfadado, sorpresa).</p> <p>1.2. Juego y movimiento</p> <p>1.2.1. Coordinación y control corporal a nivel general</p> <p>Se mantiene sentado.</p> <p>Gatea.</p> <p>Voltea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De boca abajo a boca arriba. - De boca arriba a boca abajo. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. AREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>1.2.2. Coordinación y control corporal a nivel segmentario Mete objetos en un bote, en una caja. (grandes, pequeños). Saca objetos de un bote (grandes, pequeños). Ensarta cuentas en una cuerda. Apila cubos, construcciones. Arruga papel. Dobla papel. Recorta con tijera. Pega. Pincha. Pica con el punzón. Enrosca/desenrosca (tuercas, botes...). Modela con plastilina, barro. Dibuja. Pinta.</p> <p>1.3. Cuidado de uno mismo</p> <p>1.3.1. Hábitos de control de esfínteres Controla esfínteres cuando se le lleva en horas fijas. Pide cuando tiene necesidad: – Se muestra inquieto. – Realiza gesto para pedir. – Pide a nivel oral.</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Expresa incomodidad cuando se mancha (sensación de mojado, manchado... en relación con los esfinteres).</p> <p>Acude solo.</p> <p>Acude acompañado.</p> <p>Se baja/sube la ropa interior, el pantalón cuando acude al aseo.</p> <p>Utiliza el papel higiénico.</p> <p>Tira de la cadena.</p> <p>Se lava las manos tras la realización de sus necesidades.</p> <p>1.3.2. Hábitos de aseo personal</p> <p>Tiene conciencia de limpieza/suciedad y expresa que está sucio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestra las manos. - Solicita limpiarse. <p>Se lava las manos.</p> <p>Se seca las manos.</p> <p>Se lava la cara.</p> <p>Se seca la cara.</p> <p>Se cepilla los dientes.</p> <p>Se peina.</p> <p>Se suena la nariz.</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. AREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>1.3.3. Hábitos de vestido/desvestido</p> <p>Colabora en las actividades de vestir/desvestir.</p> <p>Se quita la ropa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaqueta. - Bata. - Abrigo. - Jersey. - Pantalón. - Zapatos. - Calcetines. <p>Se pone la ropa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaqueta. - Bata. - Abrigo. - Jersey. - Pantalón. - Zapatos. - Calcetines. <p>Utiliza cierres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sube/baja una cremallera. - Engancha una cremallera. - Abotona. - Desabotona. - Realiza nudos. - Realiza lazos. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

1. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>1.3.4. Hábitos relacionados con la alimentación Permanece sentado. Mastica correctamente los alimentos. Utiliza adecuadamente utensilios relacionados con la alimentación: cuchara, tenedor, cuchillos, beber de un vaso o de una taza.</p> <p>1.4. Cuidado del entorno.</p> <p>1.4.1. Hábitos de orden y limpieza Colabora en recoger el material utilizado. Recoge el material él solo. Cuelga sus prendas de vestir en su perchero. Colabora en mantener limpios los espacios en los que se desarrollan las actividades cotidianas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recoge los papeles del suelo. - Tira papeles a la papelera. - Limpia la mesa después de realizar diversas actividades de pintura de dedos, plastilina... 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

2. AREA DE DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>2.1. El entorno sociocultural: los primeros grupos sociales Reconoce a las personas del entorno familiar (padres, hermanos, abuelos...).</p> <p>Reconoce a las personas del entorno escolar (profesores, compañeros, otros profesionales del centro).</p> <p>Nombra las personas del entorno familiar.</p> <p>Nombra las personas del entorno escolar.</p> <p>Asocia a personas del entorno con situaciones habituales.</p> <p>Asocia a personas del entorno con funciones y ocupaciones.</p> <p>Saluda espontáneamente a personas adultas conocidas.</p> <p>Participa en situaciones habituales de la vida cotidiana.</p> <p>Le gusta participar en situaciones comunicativas de grupo.</p> <p>Se relaciona con otros niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma la iniciativa en la relación. - Acepta pasivamente la interacción. - Rechaza la interacción. <p>Participa en situaciones de juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta estar al lado de otros niños. - Juega de forma paralela con otros niños. - Interactúa en el juego con otros niños. <p>Se relaciona con los adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra dependiente del adulto. - Actúa con progresiva autonomía. - Solicita ayuda del adulto cuando la necesita. - Solicita constantemente la atención del adulto. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

2. ÁREA DE DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Reconoce las normas básicas del aula y de la escuela y las respeta. Realiza pequeños encargos dentro del aula o de las dependencias próximas: reparte el material ... Espera para recibir la atención del adulto cuando éste está atendiendo a otros niños. Reconoce las dependencias del centro, su función y las personas que las ocupan. Realiza desplazamientos por espacios habituales (del aula ordinaria al aseo, al patio, a otras aulas...).</p> <p>Conoce la ubicación de los diferentes materiales necesarios para realizar actividades habituales. Reconoce las dependencias de la casa y sabe lo que se hace en ellas. Conoce la secuencia de las rutinas de la escuela. Anticipa situaciones habituales o rutinas de la vida cotidiana. Diferencia nociones temporales y las asocia a rutinas de la vida cotidiana: ahora /antes/ después, mañana /tarde/ noche, ayer/ hoy/ mañana.</p> <p>2.2. La vida en sociedad Reconoce diferentes servicios de la comunidad y su función: panadería, carnicería, centro de salud, ... Conoce diferentes medios de transporte: coche, autobús, avión, barco... Conoce y utiliza diversos medios de comunicación social: teléfono, televisión...</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

2. AREA DE DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Participa de diversas manifestaciones culturales del entorno: fiesta de cumpleaños, fiesta de Navidad...</p> <p>Reconoce fenómenos atmosféricos: sol, lluvia, nublado, nieve, viento...</p> <p>Asocia fenómenos atmosféricos con diferentes objetos, acciones o situaciones: frío/abrigo; lluvia/ paraguas/ nos mojamos, etc.</p> <p>2.3. Los objetos</p> <p>Manifiesta interés por el entorno que le rodea.</p> <p>Explora objetos del entorno: los mira, los toca, los chupa, los manipula...</p> <p>Experimenta determinadas sensaciones en relación con los objetos: la pelota es grande, bola, rueda...</p> <p>Reconoce objetos habituales del entorno y su función.</p> <p>Clasifica objetos por su uso.</p> <p>Clasifica objetos por sus características.</p> <p>Comparte objetos con los demás.</p> <p>Conoce determinados efectos a través de la manipulación de objetos: apretar un botón para escuchar un sonido...</p> <p>Realiza sencillas construcciones (hace torres).</p> <p>Hace un uso adecuado y funcional de objetos en situaciones de juego.</p> <p>Imita acciones de la vida cotidiana en situaciones de juego.</p> <p>Utiliza un objeto en sustitución del objeto real en situación de juego.</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

<p>2. ÁREA DE DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL</p>	N.A	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>2.4. Animales y plantas Reconoce algunos animales y plantas de su entorno próximo. Nombra algunos animales y plantas de su entorno próximo. Colabora en el cuidado de animales y plantas. Clasifica animales y plantas en función de diferentes criterios: los que son animales y los que no lo son, los que vuelan... Reconoce características y costumbres de algunos seres vivos.</p>			
<p>3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p>	N.A	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>3.1. Lenguaje oral y otros sistemas de comunicación</p> <p>3.1.1. Comunicación Anticipa situaciones a través de señales del entorno. Segue con la mirada un objeto que le interesa. Establece contacto ocular. Presta atención a objetos. Presta atención a personas: – Mira a la cara. – Establece contacto ocular. Presta atención a determinadas situaciones. Pide objetos:</p>			

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<ul style="list-style-type: none"> - Mirándolos. - Tirando del adulto. - Llevando la mano del adulto. - Señalándolos. - Emitiendo sonidos. - Emitiendo palabras. - Gritando. - Por medio de una rabieta. <p>Píde iniciar una acción.</p> <p>Píde continuar una acción.</p> <p>Píde ayuda.</p> <p>Rechaza objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empujándolos con la mano. - Girando la cabeza o el cuerpo. - Diciendo " no " . - Por medio de una rabieta. <p>Rechaza realizar o continuar la realización de una acción.</p> <p>Rechaza la presencia de una persona.</p> <p>Llama a personas significativas del entorno.</p> <p>Imita acciones.</p> <p>Imita vocalizaciones.</p> <p>Imita praxias.</p> <p>Imita onomatopeyas.</p> <p>Repite palabras.</p> <p>Repite expresiones.</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Nombra objetos (de forma oral o gestual). Nombra acciones (de forma oral o gestual). Proporciona información cuando se le pregunta. Relata sucesos o acontecimientos de forma espontánea. Muestra objetos o acciones al adulto. Solicita información acerca de acontecimientos. Comprende gestos naturales. Se orienta hacia la fuente de un sonido. Dirige su atención hacia la persona que habla. Responde a su nombre.</p> <p>3.1.2 Comprensión Comprende frases por su entonación. Comprende mensajes por las expresiones faciales. Comprende palabras familiares y de su entorno próximo referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetos del aula. - Prendas de vestir. - Objetos de la casa. - Objetos de la escuela. - Dependencias de la casa. - Dependencias de la escuela. - Otros elementos de su interés (animales, actividades, etc.). 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Comprende palabras referidas a acciones.</p> <p>Comprende palabras relativas a cualidades: bonito, feo...</p> <p>Comprende algunos adverbios: aquí, ahí, cerca, lejos, muchos, ninguno, pocos...</p> <p>Comprende órdenes sencillas y contextualizadas.</p> <p>Comprende órdenes sencillas acompañadas de gestos.</p> <p>Comprende órdenes complejas.</p> <p>Comprende cuentos sencillos acompañados de imágenes.</p> <p>Comprende preguntas con interrogadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué. - Quién. - Cuándo. - Dónde. - Por qué. - Para qué. <p>Responde a señales de prohibición: "no", "ya vale" ...</p> <p>Selecciona objetos por su uso.</p> <p>3.1.3. Expresión</p> <p>Emite balbuceos no comunicativos.</p> <p>Emite balbuceos comunicativos.</p> <p>Emite palabras de dos sílabas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con reduplicación silábica: papá, mamá, pipí... - Sin reduplicación silábica: coche, agua... 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Expresa palabras referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetos del aula. - Prendas de vestir. - Objetos de la casa. - Objetos de la escuela. - Dependencias de la casa. - Dependencias de la escuela. - Otros elementos de su interés (animales, actividades, etc.). <p>Expresa palabras referidas a acciones.</p> <p>Expresa palabras relativas a cualidades: bonito, feo...</p> <p>Expresa algunos adverbios: aquí, ahí, cerca, lejos, muchos, ninguno, pocos.</p> <p>Formula preguntas con los siguientes interrogadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué. - Quién. - Cuándo. - Dónde. - Por qué. - Para qué. <p>Utiliza otras palabras o frases relativas a situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Utiliza enunciados o frases de dos o tres elementos.</p> <p>Utiliza variaciones morfológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género. - Número. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>- Tiempo. - Persona.</p> <p>3.2. Aproximación al lenguaje escrito Asocia objetos iguales. Asocia imagen-objeto. Asocia imágenes iguales. Asocia imágenes diferentes del mismo objeto. Asocia una imagen con su correspondiente rótulo escrito. Reconoce símbolos o imágenes convencionales (ej. símbolo de WC...).</p> <p>Asocia imágenes o fotografías con situaciones de la vida cotidiana. Identifica palabras escritas con su rótulo correspondiente. Reconoce su nombre. Reconoce el nombre de algún niño de la clase. Comparte la atención con el adulto a través de un cuento. Le gusta mirar un cuento.</p> <p>3.3. Expresión plástica Hace garabatos. Realiza diferentes trazos: línea recta, círculos... Rellena figuras. Realiza una aproximación a la figura humana (describir).</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>Utiliza diferentes técnicas plásticas (dibujar, pintar, punzar, recortar, pegar, amasar...).</p> <p>Reconoce algunos colores.</p> <p>3.4. Expresión musical</p> <p>Discrimina sonidos producidos por el propio cuerpo.</p> <p>Discrimina sonidos del ambiente.</p> <p>Asocia diferentes sonidos con situaciones de la vida cotidiana (por ej. el sonido del autobús con la hora de ir a casa).</p> <p>Imita diferentes tipos de sonidos.</p> <p>Realiza onomatopeyas de animales.</p> <p>Reproduce ritmos.</p> <p>Reproduce una canción (con la melodía, los gestos...).</p> <p>Anticipa los gestos de una canción.</p> <p>3.5. Relaciones, medidas y representación en el espacio</p> <p>Reconoce formas geométricas: círculo, cuadrado, triángulo.</p> <p>Reconoce colores: rojo, azul, verde, amarillo.</p> <p>Reconoce tamaños: grande, pequeño, mediano.</p> <p>Agrupar objetos en función de alguno de los criterios señalados (especificar).</p> <p>Reconoce los cuantificadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todo/ nada. - Grande/ pequeño. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N-A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<ul style="list-style-type: none"> - Uno/ muchos, ninguno. - Largo/ corto. - Ancho/ estrecho. <p>Conoce la serie numérica hasta el ____.</p> <p>Asocia número a cantidad hasta el ____.</p> <p>Compara colecciones de objetos: igual, más que, menos que.</p> <p>Conoce conceptos espaciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arriba/ abajo. - Delante/ detrás. - Cerca/ lejos. - En frente. - Dentro/ fuera. - Abierto/ cerrado. <p>Conoce conceptos temporales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes/ ahora/ después. - Mañana/ tarde/ noche. - Ayer/ hoy/ mañana. <p>Realiza clasificaciones en función de diferentes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso. - Color. - Tamaño. <p>Realiza seriaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De dos elementos. - De tres elementos. 				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	N.A	D.	A.	OBSERVACIONES (ayudas, tipo y grado de ayuda, otras...)
<p>3.6. Expresión corporal</p> <p>3.6.1. Dominio del cuerpo</p> <p>Se desplaza por el espacio. Realiza movimientos con todo el cuerpo o con partes de él. Reproduce movimientos propios de un animal o de un personaje. Reproduce posiciones propias de objetos o de seres de la naturaleza.</p> <p>3.6.2. Expresión de sentimientos, emociones, necesidades y deseos</p> <p>Expresa alegría, tristeza, miedo, sorpresa, susto. Manifiesta tranquilidad o nerviosismo en situaciones de dramatización o juego.</p>				

NA = No alcanzado D = En desarrollo A = Alcanzado.

2.2.4. Evaluación del estilo de aprendizaje

La valoración del estilo de aprendizaje pretende obtener información sobre las estrategias que utiliza un alumno frente a las situaciones de enseñanza. Dichas estrategias se ponen de manifiesto en el modo en que éste se enfrenta a las diversas actividades escolares que se le proponen y están relacionadas con procesos de tipo cognitivo, motivacional, afectivo... Así cada alumno tiene un estilo de aprendizaje propio derivado de sus propios intereses, motivaciones y preferencias, incluyendo además su capacidad de atención y concentración.

La evaluación del estilo de aprendizaje permite ajustar estrategias educativas, de tipo organizativo y metodológico, y decidir sobre algunas cuestiones fundamentales en la práctica educativa como son:

- Tipo de agrupamiento más adecuado para trabajar sobre contenidos generales o específicos: grupo clase, pequeño grupo, situación individual...
- Características de las tareas y actividades: en cuanto a su forma de presentación, materiales a utilizar, actividades a realizar, duración...
- Tipo de ayudas se ofrecerán: física, verbal, visual...
- Refuerzos que se van a utilizar para motivar al alumno: halagos, refuerzos de actividad, premios, privilegios...

El procedimiento más eficaz para obtener datos sobre el estilo de aprendizaje del alumno es la observación sistemática que se lleva a cabo durante la intervención.

A continuación, se presenta un modelo de registro, en el que se formulan una serie de preguntas para facilitar la identificación de las características más significativas del estilo de aprendizaje de un alumno en relación a los siguientes aspectos:

1. Variables que condicionan el estilo de aprendizaje.
2. Motivaciones e intereses.
3. Atención.
4. Estrategias utilizadas para la resolución de tareas.

REGISTRO PARA LA EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

1. VARIABLES FÍSICAS Y AMBIENTALES QUE CONDICIONAN EL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO

— ¿Cómo influyen determinadas variables ambientales en el trabajo escolar (ruidos, luz, temperatura, espacios, ubicación del alumno en el aula...)?

.....

.....

— ¿En qué situaciones responde de forma más adecuada (situaciones de pequeño grupo, atención individualizada, gran grupo...)?

.....

.....

2. MOTIVACIONES E INTERESES

— ¿Qué tipo de actividades prefiere?

.....

.....

— ¿En qué tareas o actividades se siente más seguro (manipulativas, de juego, de mesa, estructuradas, no estructuradas...)?

.....

.....

— ¿Con qué tipo de materiales trabaja mejor ?

.....

.....

— ¿Cómo reacciona ante una actividad nueva (con curiosidad, con iniciativa, busca inmediatamente ayuda, la rechaza, presenta negativismos, rabietas...)?

.....

.....

— ¿Cómo reacciona ante una tarea conocida (le agrada, le motiva, sabe que no le exige mucho esfuerzo, se aburre, la realiza mecánicamente...)?

.....

.....

— ¿Con qué personas (adultos o compañeros) se relaciona con más facilidad?

.....

.....

— ¿Muestra iniciativa en las interacciones?

.....

.....

— ¿Ante qué tipo de refuerzos responde mejor: refuerzos sociales (sonrisas, alabanzas...), refuerzos materiales...?

.....
.....

— ¿Cómo responde a los refuerzos del profesorado?

.....
.....

— ¿Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros?

.....
.....

— ¿Le interesa aprender cosas nuevas, manifiesta curiosidad, hace preguntas...?

.....
.....

3. ATENCIÓN

— ¿En qué situaciones permanece más atento?

.....
.....

— ¿En qué actividades y con qué tipo de materiales aumenta o disminuye su nivel de atención?

.....
.....

— ¿Cuándo centra más su atención: ante estímulos verbales (órdenes, indicaciones), señales o indicadores gestuales, gráficos (dibujos, pictogramas, fotografías...)?

.....
.....

— ¿Capta los aspectos relevantes o se fija en detalles irrelevantes?

.....
.....

4. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA RESOLUCIÓN DE TAREAS

— ¿Qué canales sensoriales utiliza preferentemente: visual, auditivo...?

.....
.....

— ¿En qué tareas actúa de forma autónoma?, ¿qué recursos utiliza?

.....
.....

2.2.5. *Identificación/detección de necesidades educativas prioritarias*

La evaluación tiene como finalidad conocer el nivel de desarrollo del alumno (cómo es y cómo funciona en distintos ámbitos), su nivel de competencia curricular (qué sabe en función de las áreas del referente curricular acorde con su edad de desarrollo, edad cronológica y características) y su estilo de aprendizaje (cómo aprende). Este proceso debe concluir en un análisis pormenorizado de aquellos aspectos que se traducen en la identificación de las necesidades educativas prioritarias.

La información relativa al alumno, en cuanto a sus capacidades básicas, competencia curricular y su estilo de aprendizaje, debe complementarse con otras informaciones relativas al contexto escolar (tanto del aula como del centro) y al familiar. Puede haber aspectos en el medio escolar y/o familiar que están interfiriendo en el proceso de enseñanza /aprendizaje o que por el contrario son facilitadores del mismo.

El análisis del nivel en el que se detectan las necesidades y la propuesta para elaborar y ajustar la respuesta educativa completarán el proceso de adaptación curricular del alumno.

En síntesis, para organizar la información en términos de necesidades se pueden considerar:

- Necesidades respecto al desarrollo de capacidades básicas (motrices, comunicación, sociales...).
- Necesidades respecto al desarrollo de la competencia curricular (en cuanto a qué contenidos aprende y cómo aprende, qué estrategias utiliza, tipo de hábitos de trabajo...).
- Necesidades respecto a la planificación y organización del contexto escolar (diseño de zonas en el aula, disposición del mobiliario, distribución de horarios, planificación de los apoyos del profesorado especialista...).
- Necesidades respecto a su medio familiar y social. Aunque a veces estén muy lejos de resolverse desde el contexto escolar, se puede intentar planificar y contemplar acuerdos de colaboración con la familia, buscar soluciones de forma conjunta, realizar intercambios de información relevante...

La definición de necesidades a distintos niveles es imprescindible para la elaboración de la respuesta educativa, en concreto de las adaptaciones curriculares, programaciones cortas, etc.

2.2.6. Valoraciones específicas

Las valoraciones específicas suponen profundizar en aspectos ya analizados en las evaluaciones iniciales y complementar la información existente. El objetivo fundamental de dichas valoraciones es enriquecer y avanzar en la utilización de técnicas o metodologías de enseñanza/aprendizaje más específicas y realizar progresivos ajustes en las adaptaciones curriculares del alumno.

La identificación de las necesidades educativas prioritarias que presenta el alumno exige en ocasiones realizar valoraciones más exhaustivas en aspectos concretos. Algunos de estos aspectos pueden hacer referencia a los ámbitos de autonomía, comunicación, conducta, interacción social... A continuación, se realiza una breve explicación, a modo de ejemplo, acerca de cómo se pueden enfocar este tipo de valoraciones. El procedimiento variará en función del ámbito correspondiente. Concretamente se va a hacer alusión a tres ámbitos que con frecuencia preocupan a los profesionales:

- Autonomía personal.
- Comunicación.
- Conductas.

Autonomía personal

Las necesidades educativas más habituales que presentan los alumnos en este ámbito pueden estar relacionadas con dificultades en la adquisición de destrezas manipulativas finas, la interiorización de las secuencias de cada actividad (por ejemplo, en el lavado de manos), el manejo de utensilios correspondientes, etc. Los hábitos de autonomía que se contemplan más habitualmente son los relacionados con vestido y desvestido, hábitos de aseo, higiene personal, alimentación y sueño.

En lo que respecta a los *hábitos de vestido/desvestido y hábitos de higiene* (por ejemplo, ponerse el pantalón y la chaqueta, los calcetines, el lavado de manos, cara, dientes...), será preciso analizar qué aspectos no tiene adquiridos, en qué fase del proceso se halla y qué es capaz de hacer solo y con ayuda, con objeto de estructurar el procedimiento de enseñanza y la graduación de las ayudas que se le van a proporcionar.

Así mismo, la evaluación de ítems de observación pormenorizados, en términos de habilidades de autonomía, facilitará la secuenciación de las mismas para su enseñanza; por ejemplo, si el objetivo que se plantea es que el alumno sea capaz de atarse los botones de la bata correctamente, será preciso analizar los diferentes pasos de la secuencia que el alumno debe realizar y en cuáles de ellos precisa ayuda. Con objeto de poder llevar a cabo esta valoración, se sugiere la elaboración de registros en los que se especifiquen ítems de observación en relación con habilidades de autonomía. En lo referente al *control de esfínteres* habrá que establecer una línea base en la que se analice la frecuencia con que el niño precisa acudir al aseo, si existe un control pasivo de esfínteres, si los accidentes enuréticos o encopréticos están asociados con determinados aspectos ambientales, si pide ir al aseo.

Respecto a los *hábitos relacionados con la alimentación*, algunos de los problemas que suelen presentar los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo y/o con retraso mental grave en relación con la alimentación suelen estar relacionados con la hiperselectividad ante determinados alimentos como, por ejemplo, negarse a probar determinado tipo de alimentos, comer sólo un tipo de alimentos, etc.

En estas situaciones, será preciso llevar a cabo también una valoración específica de estos hábitos y de las posibles variables que pueden estar influyendo en la presentación y mantenimiento del problema. Se puede realizar una recogida de información a través de cuestionarios o registros de hábitos alimenticios que pueden incluir en su formulación habilidades de autonomía en la alimentación, dificultades o alteraciones, preferencias, etc.

Comunicación

La valoración más específica del ámbito del lenguaje y la comunicación deberá contemplar no sólo la competencia comunicativa del alumno, sino también la del interlocutor, así como la interrelación que se establece entre ambos. Esta valoración, por tanto, concederá gran importancia a los aspectos pragmáticos de la comunicación y a los componentes semánticos. En los alumnos con retraso mental grave y en los que presentan trastornos generalizados del desarrollo tienen un carácter secundario, por tanto, los aspectos más formales del lenguaje (fonética-fonología y morfosintaxis).

En este sentido, habrá que valorar el grado de intencionalidad comunicativa y las funciones comunicativas que manifiesta el alumno.

En lo que respecta a la competencia lingüística, se valorará el desarrollo semántico y, en el caso de los alumnos que presenten un mayor nivel de lenguaje, los aspectos fonético/ fonológico y morfosintácticos.

Así mismo, habrá que valorar tanto la vertiente comprensiva como la expresiva. A nivel comprensivo se puede analizar la comprensión de gestos, orientación al sonido y al habla, respuesta a su nombre, comprensión de señales extralingüísticas, comprensión de vocabulario familiar, comprensión de órdenes con distintos niveles de complejidad, comprensión de conceptos básicos, etc.

A nivel expresivo, será preciso indagar acerca de la expresión preverbal y verbal. La expresión preverbal hará referencia a la emisión de señales, de gestos (de contacto o distales) y signos, asociándolos a las funciones que desempeñan y a las situaciones en las que se producen. A nivel verbal se puede registrar la presencia de balbuceos no comunicativos, balbuceos comunicativos, sonidos inarticulados, palabras y aproximaciones a palabras y frases.

En lo que respecta al contexto, se puede analizar el tipo de interacciones que se establecen entre el niño y las personas del entorno, qué estrategias facilitan y dificultan la interacción, etc.

En caso de niños autistas que tienen un cierto nivel de lenguaje oral, si se observan emisiones ecológicas habrá que valorar si dichas ecolalias se producen de forma inmediata o demorada y si se trata de un eco reducido, ampliado, mitigado o expandido. También habrá que analizar si dicha ecolalia tiene una funcionalidad.

Los instrumentos y procedimientos más útiles para llevar a cabo este tipo de valoraciones son escalas de desarrollo, cuestionarios y entrevistas a personas significativas del entorno, así como las observaciones, sean éstas en situaciones cotidianas o bien sean observaciones en situaciones estructuradas como por ejemplo a través de la prueba ACACIA (Tamarit, 1994).

Conducta

Se entiende por conducta problemática aquella que interfiere en el aprendizaje, en las habilidades aprendidas o en la vida familiar y social del niño. En este sentido, el abordaje de la conducta a veces se convierte en objetivo prioritario puesto que puede facilitar o interferir la adquisición de cualquier otra habilidad.

En los alumnos con retraso mental grave y con trastornos generalizados del desarrollo, los comportamientos problemáticos más habi-

tuales son las estereotipias, autoestimulaciones, conductas agresivas, autolesiones, evitación de la interacción, rabietas, etc. La intervención que se lleve a cabo en relación con estos tipos de comportamientos variará en función de que dichas conductas cumplan una finalidad social o no. Es por ello que en la valoración habrá que analizar no sólo la topografía o forma de la conducta sino también la función que desempeña dicha conducta. En muchas ocasiones la forma de la conducta puede ser inadecuada, pero puede desempeñar una función comunicativa, como es llamar la atención, evitar situaciones desagradables, conseguir algún objeto o realizar alguna actividad (Carr, 1996).

En estos alumnos se dan otra serie de conductas en las cuales no se puede aplicar este enfoque comunicativo. Estas conductas, tal como señala Carr, hacen referencia a variables sensoriales, homeostáticas u orgánicas. En las variables sensoriales, la conducta tiene lugar por la estimulación sensorial que produce. Las variables homeostáticas hacen referencia a conductas que realiza el niño en entornos poco estimulantes o excesivamente estimulantes. En lo que respecta a las variables orgánicas, las conductas se producen como resultado de ciertos factores biológicos.

En el proceso de valoración, será preciso llevar a cabo un análisis exhaustivo de las diferentes variables que están contribuyendo en el inicio y en el mantenimiento del problema. Este proceso se puede iniciar por medio de entrevistas a personas significativas del entorno, tanto a nivel escolar como familiar. En dichas entrevistas se indagará qué tipo de conductas se valoran como problemáticas, en qué situaciones se producen con más frecuencia, con qué personas, cómo reaccionan las personas del entorno ante estas situaciones, a qué atribuyen el hecho de que el niño se comporte de esta manera, etc.

Un segundo procedimiento para llevar a cabo la valoración específica de los problemas de comportamiento es el análisis funcional que se realiza por medio de la observación. Dicha observación debe incluir diferentes situaciones significativas en la vida escolar del alumno. Se registrará el día, la hora, la situación general en que se realiza la observación, así como las variables antecedentes o contexto interpersonal, la definición operativa de la conducta problemática y las variables consecuentes o reacción social de las personas del entorno. Una vez realizado el análisis funcional de las conductas, será preciso analizar el propósito o la función que cumplen, teniendo en cuenta que una misma conducta puede cumplir diferentes propósitos y que un mismo propósito o función se puede manifestar a través de diferentes conductas.

3. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

El proceso de elaboración de la adaptación curricular, tal como se ha señalado en el apartado anterior, supone un recorrido que parte de la evaluación psicopedagógica del alumno. En dicha evaluación se incluyen aspectos relacionados con el desarrollo personal, la competencia curricular y el estilo de aprendizaje. Su principal objetivo será ajustar la propuesta curricular del alumno en relación al qué y cómo enseñar. Se realizará un seguimiento de la propuesta curricular y se tomarán decisiones en función de la evolución y promoción del alumno. Por tanto, no se puede separar el proceso de evaluación de la respuesta educativa propiamente dicha. En algunas ocasiones ambas fases del proceso pueden incluso llegar a identificarse.

Las características de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes aconsejan desarrollar la evaluación durante un periodo de tiempo suficiente como para que se manifiesten conductas referidas a capacidades o aprendizajes. En este sentido, se hace alusión a una evaluación en la intervención.

Desde el inicio de la escolarización, la evaluación constituye un punto de partida para determinar qué necesidades educativas presenta el alumno en el momento en el que se realiza la valoración. La identificación de necesidades educativas resulta imprescindible para diseñar la respuesta educativa en este tipo de alumnado, lo cual permite seleccionar los ejes o núcleos sobre los que se articulará dicha respuesta educativa, como son por ejemplo la autonomía personal o la comunicación. Estas necesidades no sólo derivan de las características del alumno, sino que en muchas ocasiones también están con-

dicionadas por variables de contexto en el que tiene lugar la intervención educativa. Se traducen en ajustes relacionados con la respuesta educativa y el establecimiento de apoyos y ayudas.

¿Qué tipo de adaptaciones precisan, en concreto, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales graves y permanentes? Una vez definidas detenidamente las características y las necesidades educativas que de ellas se derivan, se puede deducir que estos alumnos requieren *adaptaciones muy significativas* del currículo, no sólo relativas al qué enseñar sino también en relación al cómo enseñar. En la práctica exige modificaciones de los elementos básicos del currículo, como son principalmente los objetivos y contenidos. Además también se tendrán en cuenta posibles adecuaciones en la metodología y diseño de actividades, organización, criterios de evaluación, etc. Dichos aspectos constituyen la propuesta curricular, es decir, la adaptación curricular individual.

El ajuste y formulación de los elementos curriculares básicos en relación al qué y cómo enseñar se realizará por parte de los profesionales que atienden a este alumnado en el marco de la Unidad de Apoyo Educativo. Desde esta estructura se tomarán decisiones consensuadas sobre las estrategias y contenidos más idóneos para contribuir al desarrollo del alumno y facilitar sus aprendizajes.

En este sentido, dadas las características de estos alumnos y alumnas es importante compaginar el enfoque global de las intervenciones con la actuación más especializada:

- El carácter de globalidad tiene en cuenta la idea de unidad de las diferentes actuaciones que se llevan a cabo por parte de los profesionales implicados en la atención del alumno: profesor tutor, profesor o profesora de Pedagogía Terapéutica, logopeda, auxiliar educativo. Así, por ejemplo, si estamos enseñando a un alumno hábitos de aseo, como puede ser el lavado de manos, incidimos al mismo tiempo en otros aspectos como es la comunicación, destrezas manipulativas, etc.
- Por otra parte cada especialista asume sus funciones aportando los contenidos y técnicas propios de su especialidad. El orientador del centro coordina la elaboración de la adaptación curricular y detecta las necesidades educativas derivadas de la evaluación realizada por todos los profesionales. Proporciona, entre otros aspectos, criterios relativos al desarrollo evolutivo y principios relacionados con el modo en que aprende el alumno.

Con el fin de facilitar la realización y aplicación de la propuesta curricular, en el siguiente apartado se exponen unas reflexiones, a modo de criterios, para orientar la selección y priorización de elementos curriculares básicos respecto a objetivos, contenidos y estrategias organizativas y metodológicas.

3.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Una adaptación curricular individual supone tomar como referente los *objetivos generales de etapa* correspondientes a la edad cronológica del alumno. Estos objetivos son comunes para todo el alumnado y están definidos con carácter general, por lo que no es necesario realizar grandes reformulaciones, ya que en la mayoría de las ocasiones es suficiente introducir alguna pequeña matización en relación a las capacidades incluidas en los objetivos generales.

Respecto a las áreas del currículo, conviene considerar más detenidamente los objetivos y contenidos de cada una de ellas para introducir cambios de mayor o menor relevancia. Para ello, se aportan unos criterios básicos.

3.1.1. *Criterios para la selección de objetivos y contenidos de área*

- Partir del nivel de desarrollo y del nivel de competencias del alumno, es decir, de sus conocimientos previos.
- Considerar la zona de desarrollo próximo, lo que es capaz de hacer solo y lo que es capaz de realizar con ayuda.
- Tener en cuenta la edad cronológica del alumno y los intereses propios de su edad.
- Establecer el currículo ordinario como base para iniciar la adaptación curricular.
- Destacar contenidos que promuevan aprendizajes relevantes y prácticos, a corto y largo plazo.
- Desarrollar más exhaustivamente los bloques de contenidos de tipo procedimental y, en algunas ocasiones, de tipo actitudinal.
- Incluir contenidos relacionados fundamentalmente con los ámbitos de la autonomía personal, la comunicación y la interacción.

Partir del nivel de desarrollo y del nivel de competencias del alumno, es decir, de sus conocimientos previos

El punto de partida en la programación de la respuesta educativa es la evaluación del alumno. En este sentido, en el marco de los principios que se hallan implícitos en la LOGSE, la consideración de los conocimientos previos del alumno permite ajustar los aprendizajes al nivel de desarrollo real. Asimismo se tendrán en cuenta las fases evolutivas de adquisición de aprendizajes. Por ejemplo, si se está incidiendo sobre el desarrollo de la pinza, en la programación de motricidad fina se trabajará en primer lugar la pinza gruesa, a continuación la prensión radio-palmar (oposición del pulgar al resto de los dedos) y, una vez que se vaya adquiriendo, se irá trabajando la prensión en pinza (oposición del pulgar al índice).

Considerar la zona de desarrollo próximo, lo que es capaz de hacer solo y lo que es capaz de realizar con ayuda

Este criterio está relacionado con el anterior. Es un aspecto que se considera en la evaluación de la competencia curricular y que se convierte en la base de la programación. Se partirá, por tanto, de aquello que el alumno o alumna es capaz de realizar con ayuda y se incluirán también aspectos que sea capaz de realizar solo, con el doble objetivo de favorecer la motivación por el hecho de intercalar contenidos que le resultan más fáciles con otros que domina menos.

Tener en cuenta la edad cronológica del alumno y los intereses propios de su edad

Los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes a menudo se identifican con edades mentales muy inferiores a su edad cronológica. Esto nos lleva de forma errónea, en muchas ocasiones, a utilizar materiales y estrategias muy “infantilizadas” en relación con la edad cronológica del alumno. Sin embargo, en estos alumnos hay que desarrollar motivaciones e intereses acordes con su edad cronológica. Esto facilitará la adaptación social y repercutirá, sin duda, en una mejor autoimagen y autoestima de la persona con discapacidad psíquica.

Establecer el currículo ordinario como base para iniciar la adaptación curricular

Cualquier adaptación curricular debe partir de una reflexión sobre el currículo ordinario y sobre las medidas de atención a la diversidad establecidas en el centro escolar. A partir de esta reflexión y a la vista de las necesidades educativas que presenta un alumno, podemos formular una serie de cuestiones que contribuyan a la toma de decisiones acerca de:

- Los objetivos y contenidos de la programación de aula:
 - ¿Qué contenidos se pueden trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes?
 - ¿Cuáles pueden realizarse a distinto nivel de complejidad?
 - ¿Qué tipo y grado de ayudas y de recursos van a necesitar?
 - ¿Qué contenidos tendremos que eliminar o posponer?
- Contenidos no contemplados en el proyecto curricular o en la programación de aula:
 - ¿Qué contenidos no contemplados en el currículo ordinario, bien porque corresponden a edades cronológicas inferiores o porque los niños de su edad no necesitan una enseñanza específica, sería preciso considerar?
 - ¿Qué contenidos no contemplados en el currículo ordinario tendremos que introducir?
- En lo que respecta a las estrategias organizativas y metodológicas:
 - ¿Qué tipo de organización favorece y cuál dificulta la adquisición de los aprendizajes, en función de los contenidos planteados en cada momento?
 - ¿Qué aspectos se pueden abordar en gran grupo, en pequeño grupo o de forma individual?
 - ¿Qué estrategias se van a utilizar para favorecer la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes?
 - ¿Qué metodologías o procedimientos facilitan el desarrollo de aspectos específicos como la comunicación, la interacción social, etc.?

Como criterio general, se mantendrán los objetivos generales de etapa introduciendo en algún caso pequeñas matizaciones a los mismos.

Destacar contenidos que promuevan aprendizajes relevantes y prácticos, a corto y largo plazo

En la programación de la adaptación curricular habrá que analizar las necesidades inmediatas del alumno, sin perder de vista las necesidades a largo plazo. La priorización que se realice debe tener fundamentalmente un carácter funcional, esto es, los contenidos deben ir dirigidos a promover el desenvolvimiento autónomo del alumno en el medio habitual. Esto puede llevar, en algunas ocasiones, a incluir contenidos que sirvan de base para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Desarrollar más exhaustivamente los bloques de contenidos de tipo procedimental y, en algunas ocasiones, de tipo actitudinal

Los contenidos procedimentales, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, se convierten en los ejes sobre los que se insertan los contenidos conceptuales y actitudinales, puesto que la finalidad última no es la adquisición de conocimientos sino el aprendizaje de destrezas que les permitan desenvolverse con el mayor grado de autonomía posible en situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, en muchas ocasiones también adquieren un carácter prioritario los contenidos actitudinales, puesto que en estos alumnos suelen aparecer actitudes y conductas que interfieren en la adquisición de los aprendizajes. En este sentido se producen, en muchas ocasiones, negativismos ante la realización de una actividad o ante el cambio de actividades o situaciones, fobias ante determinados objetos, autoagresiones, heteroagresiones, etc. En determinados momentos, por tanto, algunos contenidos actitudinales pueden ser prioritarios durante un periodo de tiempo.

Incluir contenidos relacionados fundamentalmente con los ámbitos de la autonomía personal, la comunicación y la interacción social

Una de las finalidades más importantes que nos proponemos es mejorar la calidad de vida de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Esto se puede conseguir en la medida que se incrementa su autonomía personal y sus posibilidades de comunicación y de interacción social en el medio en el que se desenvuelven.

Así, cuando el alumno inicia la escolaridad, con 3 ó 4 años, los principales objetivos irán encaminados a conseguir una adecuada adaptación al entorno escolar y a desarrollar los hábitos de autonomía relacionados con el aseo, el vestido, la alimentación y el control de esfínteres. También se incidirá sobre hábitos de orden, de reconocimiento del espacio y de interiorización de rutinas y normas relacionadas con el funcionamiento en el ámbito escolar. Conforme se interviene sobre estos aspectos se irá profundizando en la valoración del alumno en los diferentes ámbitos, como es el desarrollo social, cognitivo, motor y de la comunicación.

Durante el segundo y tercer curso de la etapa infantil se puede hacer necesario profundizar en la valoración de aspectos prioritarios del desarrollo, como es la comunicación o las conductas, con objeto de tomar decisiones en relación a cambios en los sistemas de comunicación, aplicación de nuevas tecnologías, diseño de ambientes, espacios, etc.

3.1.2. *Criterios para la formulación de objetivos y contenidos de área*

Las principales modificaciones para realizar unas adaptaciones curriculares muy significativas consisten en:

- Incorporar nuevos objetivos y/o contenidos no contemplados en el currículo ordinario, tales como contenidos propios de estimulación sensorial o sistemas de comunicación aumentativa o alternativa.
- Suprimir elementos que no resultan relevantes o asequibles a las características y capacidades de estos niños, es decir de aquellos aprendizajes más académicos relativos a la lectoescritura, cálculo, etc.
- Sustituir contenidos ordinarios por otros paralelos que cumplen una función similar como pueden ser los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación por el lenguaje oral.
- Dar continuidad a contenidos que precisan más ejercitación y consolidación. En este sentido se pueden seguir trabajando los hábitos de autonomía personal en la etapa de Educación Primaria.

3.2. CRITERIOS PARA LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS GENERALES ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS

3.2.1. *Marco teórico*

La adaptación de objetivos y contenidos implica también planteamientos en relación al cómo enseñar. Por este motivo resulta imprescindible una reflexión sobre las estrategias que se pueden utilizar para facilitar tanto la adquisición de aprendizajes como una mejor adaptación del alumno a diferentes contextos educativos.

Todo esto supone, por una parte, tener presentes una serie de principios formulados en las orientaciones didácticas de las *cajas rojas* (*Curriculo de la etapa infantil*, 1992) como los de significatividad, funcionalidad de los aprendizajes, etc. y deducir qué implicaciones tienen para el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes.

Para facilitar la elección de estrategias organizativas y metodológicas, tal y como se ha definido anteriormente en relación a objetivos y contenidos, se consideran algunos criterios en relación a una serie de principios recogidos en el anexo del Decreto Foral 574/1991 de 30 de diciembre, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Estos principios metodológicos son los siguientes:

- Aprendizaje significativo.
- Enfoque globalizador.
- Importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos.
- Clima de seguridad y confianza.
- Organización del espacio, los materiales y el tiempo.
- El trabajo en equipo.

A partir de estos principios, vamos a considerar algunos puntos que repercuten en la metodología y organización y a relacionar dichos aspectos con diversos criterios para deducir estrategias.

<i>Principios básicos sobre metodología</i>	<i>Criterios para desarrollar estrategias</i>
Significatividad de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de los conocimientos previos que posee el niño. • Conocer su nivel de desarrollo global. • Tener en cuenta las pautas del desarrollo evolutivo en la programación de actividades. • Considerar los intereses y preferencias de los alumnos y del entorno familiar y escolar. • Favorecer la motivación por los nuevos aprendizajes.
Globalización de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocar la enseñanza de los diferentes hábitos y habilidades de autonomía, comunicación, interacción social o motricidad no de forma aislada, sino como un conjunto interrelacionado. • Operativizar la globalización en unidades temáticas, centros de interés, rincones, proyectos, talleres, zonas de trabajo, etc. • Desarrollar las diferentes capacidades incluidas en los objetivos generales de etapa y de área.
Importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover conocimientos a través de la participación del alumno en situaciones de la vida cotidiana. • Partir de experiencias concretas e inmediatas. • Actuar el adulto como mediador para facilitar el contacto con la experiencia. • Facilitar la participación activa del alumno en la realización de actividades, así como en la organización y planificación de las mismas. • Incluir diversas actividades de juego en función de las características del alumno (juego exploratorio, circular, de construcción, funcional, simbólico). • Favorecer el mayor grado de autonomía personal a través de la acción.
Clima de seguridad y confianza.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente cálido, acogedor y "seguro" en el que el niño se sienta aceptado. • Transmitir confianza, por parte del profesor, en las posibilidades del niño. • Actuar "como si" con objeto de promover desarrollo.
Organización del espacio, el tiempo y los materiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Insertar actividades en rutinas cotidianas con objeto de facilitar la anticipación y la comprensión de las situaciones de aprendizaje. • Distribuir y utilizar espacios del centro y del aula según la selección realizada de objetivos y contenidos. • Distribuir los tiempos de atención al alumno. • Establecer una secuencia temporal de las actividades a realizar. • Adaptar materiales en función de las actividades que se planteen.

A estos principios se pueden añadir otros relacionados con la funcionalidad y la generalización de los aprendizajes, tal y como se expone a continuación:

Funcionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades en contextos naturales para lograr el máximo nivel de autonomía en situaciones de la vida diaria.
Generalización de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer coordinaciones entre los diferentes profesionales. • Contemplar intercambios de información con la familia, insistiendo en adquisiciones que realiza en un determinado contexto para trasvasar su ejecución a otros contextos. • Reforzar aprendizajes en diferentes contextos. • Ofrecer situaciones en las que el alumno tenga la oportunidad de realizar los aprendizajes adquiridos.

3.2.2. Medidas de tipo organizativo

Habitualmente utilizamos estrategias para ubicarnos en el espacio y en el tiempo. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, se observan a menudo dificultades para orientarse en los diferentes espacios, tener noción del tiempo, etc. Es importante enseñarles a comprender y anticipar situaciones, desplazarse de forma autónoma, conocer qué es lo que deben hacer antes o después, etc. Es por ello que, cuando se plantean en el centro las medidas de tipo organizativo, éstas deben hacer referencia tanto a los recursos personales como al diseño de espacios, elección y disposición del mobiliario, señalizadores, marcadores, etc. para facilitar una mejor adaptación al contexto escolar. Algunos de los aspectos que se pueden considerar son los siguientes:

- Previsión de recursos personales para la atención del alumnado.
- Delimitación de funciones y responsabilidades de cada profesional.
- Priorización de objetivos y contenidos.
- Establecimiento de agrupamientos y tiempos de atención del alumno.

Prever los recursos personales necesarios para la atención del alumnado: profesor tutor, profesor de P.T., logopeda, auxiliar educativo, orientador, fisioterapeuta

En este sentido, es importante establecer los tiempos de coordinación en el marco de la Unidad de Apoyo Educativo encaminados a ajustar la adaptación curricular individual del alumno, llevar a cabo una evaluación continua y poder realizar los ajustes necesarios, establecer criterios comunes de actuación ante determinadas situaciones que puedan surgir (por ejemplo, en el caso de los alumnos que presentan alteraciones de conducta o cuando se va a iniciar un programa de comunicación) y compartir estrategias de enseñanza que facilitan los aprendizajes del alumno (por ejemplo, qué situaciones favorecen la atención y la motivación del alumno).

Delimitar funciones y responsabilidades que van a desempeñar cada uno de los profesionales

Siguiendo el criterio de globalidad antes mencionado, se considera que las diferentes facetas del desarrollo (social, afectivo, comuni-

cativo, motor) están interrelacionadas, por lo que resulta difícil aislarlas, fundamentalmente en las fases iniciales del desarrollo. Este proceso no se puede obviar en el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, debido al desfase existente entre las edades cronológicas y las edades de desarrollo, que ocupan fundamentalmente la etapa del desarrollo sensoriomotor de Piaget. Será preciso conjugar los aspectos más específicos que trabaja un logopeda o un profesor de pedagogía terapéutica y los que se trabajan a un nivel más genérico en el aula.

Consensuar los objetivos y contenidos que van a ser trabajados de forma prioritaria por cada uno de ellos

Las coordinaciones y colaboraciones van a favorecer la posibilidad de compartir objetivos y contenidos comunes, aunque las actividades tengan un enfoque más específico por parte de los especialistas. Así por ejemplo, cuando nos referimos a la introducción de un sistema alternativo de comunicación, será el profesional de logopedia, en colaboración con el orientador, quien realice la evaluación del sistema más adecuado y la inclusión del programa más específico en la ACI del alumno. En la medida que el alumno vaya dominando los contenidos trabajados, se proporcionarán orientaciones para facilitar su generalización en el aula de apoyo, aula ordinaria, en la familia, etc.

Establecer los agrupamientos y los tiempos de atención del alumno

En la organización del aula hay que incluir la atención a los alumnos con necesidades educativas, es decir cómo se va a realizar (dentro o fuera del aula, de forma individual o en pequeño grupo); otras cuestiones serán cuándo hay que trabajar con estos alumnos y en qué medida habrán de ser atendidos por su profesor tutor, profesor de apoyo, logopeda...

Las decisiones relativas a estos aspectos se deben incluir en la ACI.

3.2.3. *Medidas de tipo metodológico*

En el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, las adaptaciones metodológicas implican modificaciones, en ma-

yor o menor grado y a distintos niveles, en la forma de enseñar, en el diseño de actividades en las programaciones cortas y en la selección de materiales ajustados.

Así como se han establecido criterios en relación a aspectos propiamente organizativos, es igualmente importante que nos planteemos algunos criterios para seleccionar las estrategias y líneas metodológicas más acordes con las características y necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales que vamos a atender en los centros. En este sentido, podemos aportar reflexiones sobre algunas estrategias que se utilizan con estos niños:

- Diseño de entornos de aprendizaje.
- Sistematización de rutinas.
- Aplicación de técnicas específicas.
- Empleo de refuerzos y utilización de ayudas y apoyos.
- Criterios para seleccionar actividades de aprendizaje.
- Adaptación de materiales.
- Desarrollo de recursos de enseñanza en función del estilo de aprendizaje del alumno.

Diseño de entornos de aprendizaje

Recientemente, se ponen en práctica planteamientos según los cuales no sólo se consideran educativas las experiencias que se realizan en el aula, sino que también se pueden desarrollar aprendizajes diversos en otros espacios del centro. En este sentido, los alumnos con graves dificultades para aprender y generalizar lo aprendido pueden adquirir habilidades y destrezas a través de la realización de actividades funcionales y significativas en contextos naturales como el baño, el comedor, el patio, ... de forma que todos ellos sean entornos educativos, es decir, espacios donde se generan aprendizajes. Por ejemplo en el baño, los niños no sólo aprenden a lavarse las manos correctamente siguiendo una secuencia temporal de acciones, sino que además pueden desarrollar otros aprendizajes relacionados con la comprensión de órdenes, la identificación y utilización de objetos habituales, el uso de habilidades comunicativas para la petición de un objeto (el jabón), de una acción (abrir el grifo) etc.

El diseño de entornos estructurados y estables facilita un mejor conocimiento y comprensión de situaciones, la ubicación y orientación espacial y temporal, la anticipación de actividades, así como la autorregulación de conductas desadaptadas que pueden interferir en

los aprendizajes. Proporcionan ocasiones para la comunicación y la interacción social.

Además, dada la dificultad de estos niños para adquirir habilidades básicas de autonomía, comunicación o juego, la enseñanza en situaciones naturales (comedor, baño, patio...) facilita el trasvase de lo aprendido en unos contextos a otros en situaciones similares.

Un entorno, desde un enfoque ecológico, es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la escuela infantil, el patio y otros. Los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes de lo que Bronfenbrenner (1987) denomina microsistema.

En la práctica educativa, esta conceptualización de entorno supone la consideración de distintos componentes como son:

- Los elementos físicos (mobiliario, su disposición, marcadores o señalizadores, materiales específicos adaptados).
- Las personas presentes en el entorno (alumnos, profesor de PT, auxiliar educativo...) y las relaciones que se establecen entre ellas en base a actividades de acción conjunta y atención compartida, sin excluir las relaciones de observación en las que el profesor realiza la actividad y hace comentarios mientras que el alumno presta atención.
- El desarrollo de hábitos y costumbres que se van adquiriendo de forma natural.

Sistematización de rutinas

En la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes resulta imprescindible el diseño de situaciones estables y muy estructuradas. Esto les va a permitir anticipar y prever, por tanto, lo que va a pasar a continuación, y les va a proporcionar una cierta seguridad y confianza. Al mismo tiempo, ayudará a prevenir la aparición de conductas desadaptadas.

En la práctica educativa podemos utilizar estrategias de diversos tipos en forma de marcadores o claves visuales o auditivas. También es importante la zonificación del aula y la disposición del mobiliario.

En relación con los marcadores, podemos distinguir entre claves visuales (tarjetas con dibujos o fotografías, calendarios, relojes o cronogramas, gestos o signos) y claves auditivas (canciones, sonidos, palabras...).

Las claves utilizadas se deben caracterizar por ser:

- Concretas y fáciles de percibir.
- Simples, es decir, de pocos elementos.
- Permanentes, es decir, estables.

Se irán haciendo cada vez menos concretas, menos simples y menos permanentes conforme el alumno va adquiriendo más habilidades y destrezas.

Para interiorizar rutinas, es importante una sistematización en la secuenciación de sesiones a través de la utilización de calendarios que representen las sesiones de una jornada escolar, una secuenciación minuciosa de los pasos de una tarea (tarjetas con pictogramas o fotografías con secuencias temporales para la realización de los pasos de una actividad), etc. Se pueden encontrar ejemplificaciones de materiales en el documento *4 Educautisme. Módulo: materiales y recursos didácticos para la educación de personas con autismo*, editado por el Gobierno Vasco.

Otro aspecto importante es la zonificación de espacios del centro y del aula y la disposición del mobiliario. Esto se concreta en la asociación de un espacio concreto a la realización de una determinada actividad (rincones, zonas, txokos...), y en la utilización de fotos para señalar diferentes espacios o lugares donde se colocan los niños.

A modo de ejemplo, se sugiere la siguiente secuencia de toma de decisiones:

- Seleccionar los espacios del centro que se van a priorizar, en función de las necesidades educativas del alumno, con objeto de diseñar y organizar dichos espacios. Estos espacios pueden ser el W.C., el comedor, el aula ordinaria, el aula de apoyo, etc.
- Incluir en cada espacio unas zonas específicas que se estructuran y señalizan con el mobiliario y accesorios adecuados. Cada zona se puede delimitar con cinta adhesiva en el suelo, con estanterías que se utilizan también como separadores, etc.
- Los lugares de ubicación de cada alumno se sitúan mediante cojines o rectángulos de color, fotos, símbolos o pictogramas para señalar el suelo, la mesa, sillas, bancos, puertas... Estas fotos pueden representar a las personas, los lugares, los objetos, las actividades, situaciones, etc.

La utilización de estas y otras estrategias organizativas son referentes importantes para crear situaciones estables y consistentes, con una estructura de aprendizaje clara para el niño. La finalidad de las mismas consiste en facilitar aprendizajes relativos a la adquisición de destrezas manipulativas, hábitos de autonomía, habilidades comunicativas, ejecución de tareas, etc.

Aplicación de técnicas y estrategias específicas para el desarrollo de aprendizajes

Las estrategias metodológicas que se incluyen a continuación son las que se utilizan más habitualmente en la práctica educativa. Escoger unas u otras dependerá de las características del alumno, de las posibilidades del contexto y del estilo de enseñanza de los profesionales.

Tradicionalmente, se han venido utilizando en la enseñanza de nuestros alumnos enfoques conductuales. De ahí surgen diversos programas que se fueron desarrollando en las décadas de los años 70 y 80, basados fundamentalmente en la consecución de objetivos y siguiendo unos criterios de éxito. En este marco surgen también programas de atención temprana y estudios específicos relacionados, por ejemplo, con el ámbito de la comunicación.

En la actualidad los enfoques exclusivamente conductuales han quedado relegados a un segundo lugar y han adquirido más importancia los enfoques de tipo funcional y aquellos en los que predomina el carácter comunicativo e interactivo de los mismos.

Sin embargo, no podemos perder de vista que, en muchas ocasiones, las técnicas conductuales pueden resultar útiles para trabajar ámbitos específicos de la comunicación o hábitos de autonomía entre otros, lo cual no significa que tengan que impregnar todo el planteamiento curricular. Entre ellas destacamos las siguientes:

- *Moldeamiento o enseñanza por aproximaciones sucesivas*: tal como señala Vallés Arándiga (1988), consiste en “reforzar” de forma sistemática cada pequeño paso o aproximación a la conducta terminal. Para ello, se divide la conducta en pequeños pasos y se van reforzando cada una de las aproximaciones a la misma. Una vez que se vaya dominando los pasos de la conducta, se van disminuyendo los refuerzos. Esta técnica resulta útil para desarrollar conductas nuevas, que el alumno no tiene en

su repertorio, sobretodo aquellas relacionadas con hábitos de autonomía y habilidades motrices.

- *Encadenamiento hacia atrás*: consiste en el desarrollo de una secuencia de pasos, en este caso de atrás hacia adelante. Primero se presta la máxima ayuda en la realización de los pasos de la actividad y se desarrolla el último paso de la cadena. Las respuestas entonces se trabajan en orden regresivo. Esta técnica presenta la ventaja de garantizar el éxito, por lo que se está fomentando un aprendizaje sin error.
- *Imitación o modelado*: parte del supuesto de que el alumno aprende observando e imitando nuevas conductas de sus compañeros o de otros modelos que ofrece el profesor. El uso de esta técnica en la práctica supone elegir un modelo que sea fácilmente imitable para el niño y que éste perciba con agrado. Las conductas a imitar deben ser sencillas; el profesor refuerza positivamente las conductas que realiza el alumno y también las imitaciones correctas. En pasos sucesivos, cuando el alumno ha conseguido imitar la nueva conducta en un modelo inicial, hay que procurar la presentación de otros modelos nuevos para que el alumno pueda aprender a generalizar comportamientos semejantes.

Estas técnicas implican:

1. Definición precisa del objetivo que queremos conseguir.
2. Descomposición de la habilidad en pequeños pasos.
3. Enseñanza de forma gradual.
4. Refuerzo de las pequeñas adquisiciones.
5. Garantizar el aprendizaje sin error, proporcionando las ayudas necesarias (físicas, visuales, verbales).

Como se ha señalado anteriormente existen otros enfoques de intervención. En lo que respecta, por ejemplo, al abordaje de los problemas de comportamiento se puede destacar el propuesto por E. Carr (1998) en relación al planteamiento de esta intervención desde un enfoque comunicativo. Con ello se pretende disminuir o eliminar los problemas de comportamiento y enseñar al alumno técnicas específicas de comunicación, entendiendo que el comportamiento se enmarca en un contexto social, por lo que el programa de intervención se plantea como un enfoque global y no como algo aislado. Algunas de las ideas claves de este planteamiento son las siguientes:

- Establecer una relación positiva.
- Diseñar las formas concretas de comunicación que se le van a enseñar a partir del análisis de los recursos comunicativos del alumno a nivel de comprensión y de expresión –gestos, signos, lenguaje oral– y del análisis funcional de los comportamientos.
- Elegir las formas de comunicación que sean funcionalmente equivalentes a la conducta problemática y que se encuentren dentro del repertorio comunicativo del alumno o de su forma de desarrollo próximo. Estas formas de comunicación deberán ser más eficaces que la conducta problemática.
- Favorecer la generalización de conductas comunicativas y crear situaciones de comunicación garantizando que un adulto va a poder responder a sus intentos comunicativos.
- Aprender a tolerar la demora del refuerzo e incrementar progresivamente el nivel de exigencia.

Empleo de refuerzos y utilización de ayudas y apoyos

El alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes puede experimentar, a lo largo de su escolarización, sentimientos que repercuten en la confianza y seguridad en sí mismo, aunque en la mayoría de las ocasiones no sea capaz de expresarlo. Por este motivo, resulta especialmente importante plantearse qué refuerzos son más prácticos o significativos, es decir, aquellos que dan buenos resultados y a los que responde mejor. Los refuerzos pueden ser sociales (gestos o expresiones de aprobación...), físicos (palmadas, caricias...) o materiales (objetos preferidos, juguetes, alimentos...). Conviene, en la medida de lo posible, variar el tipo de refuerzos para evitar la pérdida de interés de los alumnos por los mismos.

Habrá que considerar otras variables tales como:

- Quién proporciona los refuerzos.
- Qué tipo de refuerzos utiliza cada profesor que atiende a estos alumnos.
- Cómo responde el alumno a estas manifestaciones de aprobación, de valoración afectiva, etc.
- Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros de aula o de otros niños.

En la evaluación de la competencia curricular de los alumnos no sólo se contemplan qué contenidos tienen adquiridos, sino también el tipo y grado de ayudas y apoyos que precisan, en función de las actividades y de la evolución del propio alumno. En este sentido las ayudas en la enseñanza se utilizan fundamentalmente para promover autonomía en cualquier aprendizaje. Se trata de no hacer nosotros aquello que el alumno puede hacer por sí mismo.

Es preciso plantearse el tipo y grado de ayudas más eficaces para responder y realizar las actividades programadas. Estas ayudas pueden ser de diversos tipos:

- *Ayudas físicas/gestuales*: consisten en dirigir o sostener al alumno para realizar una determinada actividad, como por ejemplo dirigir, empujar o acercar sus manos para encajar una pieza, impulsar sus brazos para que haga rodar una pelota, etc. También se puede guiar al alumno señalando o indicando un determinado material o actividad. En caso de los alumnos con discapacidad psíquica y dificultades motoras, la ayuda física va a ser más frecuente, ya que necesitarán un moldeado, es decir, ayuda motora o física que consiste en guiar materialmente la acción del niño.
- *Ayudas visuales*: se refieren a la utilización de estímulos visuales para facilitar y guiar la tarea del niño. Entre ellas, se encuentra el modelado, que consiste en la realización por parte del profesor de una acción o la presentación de una imagen o símbolo a la vez que se le explica la tarea o actividad. Otra posibilidad es mostrar al alumno una tarea ya realizada como modelo u ofrecer secuencias de los pasos de la tarea en imágenes.
- *Ayudas verbales*: se utilizan pautas o consignas verbales para guiar la realización de tareas o actividades por parte del niño. Suponen verbalizar los pasos de la tarea, realizando así una secuenciación de la misma, y los procedimientos que acompañan a la acción del niño. En general, estas ayudas acompañan a las ayudas físicas y visuales.

El grado de las ayudas puede ser total, parcial o intermitente y se irá ajustando en los periodos y tareas que se consideren necesarios. La aplicación de las mismas en cada situación estará sujeta a la evolución de cada alumno.

En la medida de lo posible, se irá suprimiendo progresivamente el grado de las ayudas (desde totales a parciales y de continuadas a intermitentes) utilizando, por ejemplo, pautas verbales o una ayuda visual para regular acciones o conductas sin necesidad de recurrir a modelos o ayudas físicas.

Criterios para seleccionar actividades de aprendizaje.

A lo largo del documento se ha insistido en la correlación que debe existir entre la descripción de características del alumno, la identificación de necesidades, el ajuste de contenidos de enseñanza, la aplicación de estrategias metodológicas y el diseño de actividades. En la programación de actividades conviene tener en cuenta criterios tales como la edad de desarrollo, el nivel de competencias, la edad cronológica y el curso o nivel en el que se encuentra escolarizado el alumno.

En la presentación y desarrollo de actividades es conveniente:

- Utilizar un número limitado de estímulos.
- Graduar el nivel de dificultad de las actividades.
- Trabajar por contrastes.
- Eliminar elementos distractores.
- Tener a la vista sólo aquellos materiales con los que se pretende trabajar.
- Favorecer la elección de actividades.
- Insertar las tareas en rutinas con objeto de desarrollar capacidades de anticipación, asociación y comprensión de situaciones.
- Realizar actividades repetitivas con pequeñas modificaciones para favorecer la motivación.

Se analizará qué actividades puede realizar o compartir con su grupo de referencia y cuáles necesita desarrollar a nivel individual.

Las actividades pueden surgir a partir del análisis de las necesidades educativas del alumno y deben ir acompañadas de una reflexión acerca de las estrategias metodológicas más adecuadas en cada situación. En el siguiente modelo se presenta una aplicación práctica:

AREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		
<i>Necesidades educativas</i>	<i>Estrategias metodológicas</i>	<i>Actividades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de representación. 	<p>Seguir una secuencia de graduación en las habilidades de representación de lo más concreto a lo más abstracto.</p>	<p>Asociar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetos idénticos reales (Ej. una cuchara con otra cuchara). • Objetos con su miniatura correspondiente. • Objetos con sus fotografía correspondiente. • Objetos con dibujos.

Adaptación de materiales

Para la realización de las actividades con estos alumnos es importante elegir un material cotidiano y funcional, cercano a las experiencias del niño, de uso habitual en los entornos familiar y escolar, variado y suficiente, simple de utilizar y que promueva o desarrolle aprendizajes funcionales.

En general, hay que concebir los recursos materiales como medios que van a permitir desarrollar las capacidades de los alumnos. En este sentido, en las edades tempranas se elegirá un tipo de material manipulativo, sensorial o de movimiento para ir evolucionando hacia un material simbólico y gráfico.

Desarrollo de recursos de enseñanza en función del estilo de aprendizaje del alumno

Habitualmente, los profesores adaptan diferentes estrategias de enseñanza, tras haber observado cómo aprende un alumno, con objeto de facilitar dicho aprendizaje. En este sentido, conviene recordar algunas variables que inciden en los aprendizajes:

a) Situaciones facilitadoras de aprendizaje

Se trata de analizar y, por tanto, de aplicar algunas situaciones de aprendizaje en las que el alumno aprende mejor determinados contenidos. Por ejemplo, habría que tomar decisiones sobre los contenidos que se van a abordar de forma individual, en pequeño grupo o en gran grupo; aprendizajes que se van a realizar en contextos naturales para facilitar una posterior generalización de los mismos, etc.

b) *Canales sensoriales utilizados preferentemente en la realización de las actividades: referente visual, auditivo, táctil...*

Como criterio general, habrá que contemplar el hecho de que la utilización de diferentes canales sensoriales favorece diferentes adquisiciones: cuantas más vías de entrada de la información utilicemos, más fácil será que el alumno incorpore sus aprendizajes.

En segundo lugar, habrá que potenciar los canales que el alumno utiliza preferentemente que, en el tipo de alumnado al que hacemos referencia, suele ser generalmente la vía visual. De ahí que sean de utilidad los marcadores visuales (calendarios, pictogramas, fotografías, etc.), modelos, demostraciones o ayudas de tipo visual.

c) *Preferencias en relación a distintos tipos de actividades (de movimiento, lúdicas, con intervención de la música, manipulativas, de expresión corporal, actividades de ordenador, etc.)*

La realización de las actividades preferidas por un alumno se puede convertir en un reforzador en sí mismo. De ahí que conviene comenzar una sesión de aprendizaje por una actividad que le guste al niño, a continuación realizar otra que le guste menos y al final realizar una de sus actividades más preferidas. En este último caso, se puede plantear que elija entre dos actividades que le gustan aquella que quiere realizar. Para facilitar este proceso y motivar al niño, son muy útiles los calendarios de actividades en los que se recoge la temporalidad de las mismas (qué se va a hacer en primer lugar, después y al finalizar en una sesión). También resulta eficaz diversificar el tipo de tareas con objeto de que no se realicen exclusivamente tareas mecánicas, sino que se lleven a cabo también tareas de tipo perceptivo-sensorial o manipulativo.

d) *Tipo y grado de atención (selectiva, global) en función de diferentes propuestas didácticas*

El tipo y grado de atención puede condicionar la forma de presentar las propuestas (de forma global o en pequeños pasos), así como el tiempo de duración de una actividad o de una secuencia de actividades. En este sentido, conviene partir de los tiempos que el niño es capaz de permanecer realizando una actividad con un nivel de atención adecuado, para ir aumentando progresivamente la exigencia.

En lo que respecta a la forma de realizar las propuestas, habrá que controlar los posibles elementos distractores tanto de tipo visual

como auditivo, así como las ayudas que se le van a proporcionar en función de la mayor o menor complejidad de las actividades.

- e) *Capacidad de procesar y retener la información*
(a nivel de comprensión, reconocimiento, memoria...)

El procesamiento de la información se relaciona fundamentalmente con el reconocimiento de objetos, personas, imágenes, anticipación de situaciones y comprensión de actividades. Algunas estrategias se relacionan con la utilización de materiales estables y consistentes (carteles, posters, imágenes gráficas, etc.), adquisición de automatismos...

- f) *Tiempos de latencia del niño*

En algunas ocasiones, tendemos a adelantarnos para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales graves y permanentes, porque no son capaces de iniciar una actividad o de dar una respuesta en el tiempo que consideramos oportuno o que hemos programado. Sin embargo, muchas veces sus tiempos de latencia son más largos, por lo que deberíamos esperar a que dé una respuesta a una actividad y a que la finalice. Esto no excluye el hecho de proporcionar las ayudas suficientes siempre y cuando se consideren necesarias.

3.3. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS

Una vez que se han seleccionado y priorizado contenidos de cada área, habrá que establecer o determinar las necesidades educativas prioritarias del alumno y seleccionar actividades, técnicas y estrategias específicas que faciliten la realización de las programaciones. En los cuadros siguientes se realiza una correlación entre los aspectos antes señalados.

Este proceso queda reflejado en el esquema “Claves para la programación de la respuesta educativa” que se presenta a continuación. Ha sido elaborado con la idea de facilitar la práctica educativa a la hora de seleccionar materiales educativos orientativos que respondan a las necesidades prioritarias propias de cada área curricular. Algunos de los programas o técnicas más utilizadas se señalan con un (*) y se amplía su información en fichas incluidas en anexo.

CLAVES PARA LA PROGRAMACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

I. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Áreas curriculares: contenidos prioritarios	Necesidades educativas prioritarias	Programas, técnicas y estrategias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo y la propia imagen: <ul style="list-style-type: none"> - Segmentos y elementos. - Características diferenciales. - Sensaciones y percepciones. - Necesidades básicas. - Los sentidos. - Sentimientos y emociones. • Juego y movimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y control corporal a nivel general. - Coordinación y control corporal a nivel segmentario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia del propio cuerpo. • Desarrollo de una imagen ajustada y positiva de sí mismo. • Experimentación y discriminación de diferentes sensaciones (visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas). • Toma de conciencia de los propios sentimientos y emociones y de los sentimientos y emociones de los demás. • Desarrollo de habilidades perceptivo-motrices básicas. • Desarrollo de habilidades motrices en desplazamientos. • Toma de conciencia del espacio y el tiempo. • Desarrollo del control de posturas básicas en diferentes situaciones y mantenimiento de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación sensorial (1ª etapas del desarrollo) • Programa de estimulación sensorial basal de A. Fröhlich. (*) • Programa sensorial para niños con necesidades especiales de F. Longhorn. (*) • Técnicas propias de psicomotricidad. • Técnicas de desarrollo sensorio-perceptivo para el control y la conciencia corporal.
		<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de fisioterapia en caso de trastorno motor asociado a discapacidad psicomotricidad. • Aplicación de técnicas específicas de psicomotricidad.

<p>Áreas curriculares: contenidos prioritarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> - Control de esfínteres. - Higiene personal. - Vestido/desvestido. - Alimentación. - Cuidado del entorno. - Hábitos de orden y limpieza. 	<p>Necesidades educativas prioritarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición, desarrollo y aprendizaje de hábitos de autonomía y aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana. 	<p>Programas, técnicas y estrategias específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza en ambientes naturales (hábitos para el alumno). • Establecimiento de rutinas (espacios fijos, tiempos estables, secuencias de acción), para la adquisición de hábitos relacionados con la higiene personal, control de esfínteres, vestido/ desvestido... • Utilización de técnicas específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Modelado. - Moldeamiento. - Encadenamiento hacia atrás. • Programas de habilidades básicas de autonomía: <ul style="list-style-type: none"> - Baker, Brightman, Heifetz y Murphy (1980): ¿Cómo enseñar a mi hijo? Ed. Pablo del Río). - Martos, J. (1984): Los padres también educan. Guía práctica. Ed. APNA • Técnicas en relación al control de esfínteres: <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la pauta de eliminación (registro). - Determinar el horario. - Reforzar los logros.
---	--	---

II. DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Áreas curriculares: contenidos prioritarios	Necesidades educativas prioritarias	Programas, técnicas y estrategias específicas
<ul style="list-style-type: none"> El entorno sociocultural: los primeros grupos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de un vínculo positivo con personas de la familia y profesionales habituales (muy especialmente en los casos más graves de retraso mental y en los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo). Desarrollo de habilidades de interacción social con adultos y con iguales en diferentes situaciones y contextos. Interiorización y adquisición de normas básicas en rutinas para regular comportamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de interacción a través de distintos niveles de juego (juegos de alternancia y anticipatorios, juegos interactivos, juegos de turnos, juegos cooperativos, etc., en función del nivel de desarrollo cognitivo del alumno).
<ul style="list-style-type: none"> La vida en sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimiento autónomo en el entorno próximo (reconocimiento de espacios familiares, desplazamiento autónomo por estos espacios, etc.). Desarrollo de habilidades adecuadas para la utilización de servicios públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje por entornos: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños y niñas con autismo: PEANA. (*) Utilización de señalizadores espacio-temporales: claves visuales, auditivas...
<ul style="list-style-type: none"> Los objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentación mediante la realización de actividades diversas con los objetos (actividades básicas –golpear, tirar, rodar– y actividades más elaboradas –agrupar, clasificar, completar). Conocimiento y exploración de objetos habituales de su entorno y adaptados a sus características y posibilidades. Participación en situaciones dirigidas de juego (de construcción, relacional o funcional y simbólico). 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de esquemas de acción conjunta en el juego (construir/tirar, dar/tomar...) y de turnos (juegos de causa/efecto, medios/fines). Desarrollo de actividades de juego temático reproduciendo escenas familiares de la vida cotidiana (alimentación, aseo, sueño...). Estrategias o técnicas de comunicación social y de otras habilidades a través del juego: <ul style="list-style-type: none"> – Ramsey Musselwhite, C. (1990): Juegos adaptados para niños con necesidades especiales. Estrategias para intensificar la comunicación y el aprendizaje. Ed. Ministerio de Asuntos Sociales.
<ul style="list-style-type: none"> Animales y plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación y colaboración en situaciones de observación de animales y plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de responsabilidades en el cuidado de algún animal o planta, utilizando marcadores visuales (fotos, símbolos...).

III. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Áreas curriculares: contenidos prioritarios	Necesidades educativas prioritarias	Programas, técnicas y estrategias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral y otros sistemas de comunicación (Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación): <ul style="list-style-type: none"> – Comunicación. – Comprensión. – Expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la intencionalidad comunicativa. • Utilización de un sistema de comunicación (verbal y no verbal) que permita entender y ser entendido en relación a necesidades, deseos o sentimientos propios y de los del interlocutor. • Desarrollo de habilidades comunicativas no verbales y verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para desarrollar la intencionalidad comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> – Sobreinterpretación de señales por parte del adulto. – Establecimiento de relaciones de continuidad entre las acciones del niño y las acciones del adulto. – Utilización de esquemas instrumentales y de anticipación. – Desarrollo de la capacidad de utilizar al adulto para conseguir algo (protoimperativos e imperativos). – Desarrollo de la capacidad para utilizar protodeclarativos o declarativos (destrezas para compartir objetos y expresar deseos). – Desarrollo de juegos circulares, de alternancia y anticipatorios. – Desarrollo de habilidades de atención compartida (cuentos). • Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> – Sistemas basados en elementos muy representativos (objetos, fotos, miniaturas...). – SPC: Símbolos pictográficos para la comunicación de R. Mayer Johnson. (*) – Programa de comunicación total de B. Schaeffer. (*) • Desarrollo del lenguaje oral desde un enfoque comunicativo e interactivo.

Áreas curriculares: contenidos prioritarios	Necesidades educativas prioritarias	Programas, técnicas y estrategias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al lenguaje escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de las señales del entorno para poder anticipar y comprender mensajes, situaciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de materiales gráficos (pictogramas, fotografías...).
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica. • Expresión musical. • Expresión corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación y expresión a través de otros lenguajes: lenguaje plástico, musical y corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de materiales con diversas texturas, colores y formas.
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones, medidas y representación en el espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de nociones básicas espaciales y temporales a través de la acción y de la experimentación, con objetos habituales en situaciones cotidianas. • Adquisición de conceptos básicos relativos a cualidades de objetos de uso habitual (forma, tamaño y color). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las funciones cognitivas básicas: atención, percepción, memoria, imitación, abstracción y simbolización. <ul style="list-style-type: none"> - Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas: habilidades de aprendizaje y de pensamiento. R. Jordan y S. Powell, (*) - Programas de atención temprana: (Guía Portage, Currículo Carolina...).

3.4. MODELOS DE REGISTRO PARA ELABORAR LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL Y LAS PROGRAMACIONES INDIVIDUALES A CORTO PLAZO

La adaptación curricular que se elabora para un alumno tiene un carácter general y supone una planificación a largo plazo, como puede ser un curso escolar o un ciclo. Por tanto, partiendo de los objetivos y contenidos seleccionados en la adaptación curricular resulta necesario elaborar programaciones cortas en las que se concreten qué contenidos se van a priorizar para un periodo de tiempo determinado, como puede ser una quincena o un mes y qué tipos de actividades se van a realizar.

Estas programaciones cortas servirán, asimismo, para evaluar los progresos del alumno y tomar decisiones en el siguiente periodo de tiempo, sobre qué contenidos trabajados se van a mantener en el siguiente periodo de tiempo, cuáles se introducen, cuáles se dejan de priorizar porque ya están conseguidos o cuáles se dejan de priorizar, aunque no están conseguidos, porque han sido abordados durante un periodo de tiempo suficientemente amplio.

REGISTRO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

I. DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos:
Fecha de nacimiento: Edad cronológica:
Etapa: Curso:
Centro: Población:
Modelo lingüístico: Lengua materna:

II. PROFESIONALES QUE HAN INTERVENIDO EN LA REALIZACIÓN DE LA ACI

Profesor/a tutor/a:
Profesor/a de apoyo:
Logopeda:
Orientador/a:
Otros profesionales:
.....
.....

III. TEMPORALIZACIÓN

Fecha de realización de la ACI:
Duración prevista:
Fechas de revisiones:
.....
.....

IV. DATOS RELEVANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES

A. Datos previos de interés

1. Datos relevantes procedentes de diferentes profesionales (incluido el diagnóstico).
.....
.....

2. Historia escolar.
.....
.....

B. Aspectos significativos resultado de la evaluación del nivel de desarrollo

1. Características motrices y de la autonomía:
.....
.....

2. Características cognitivas:

3. Características de relación interpersonal:

4. Características de actuación e inserción social:

5. Características de equilibrio personal:

C. Aspectos significativos resultado de la valoración del nivel de competencia curricular

ÁREA:		
<i>Bloques de contenidos</i>	<i>Competencias</i>	
	Es capaz de	Realiza con ayuda

D. Aspectos significativos resultado de la valoración del estilo de aprendizaje

E. Identificación de necesidades educativas prioritarias en las diferentes áreas

.....
.....
.....
.....
.....
.....

V. PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DEL ALUMNO

A. Adaptación de objetivos generales de etapa

.....
.....
.....
.....
.....

B. Adaptación de bloques de contenidos prioritarios en cada área

.....
.....
.....
.....
.....

C. Criterios de evaluación

.....
.....
.....
.....

D. Estrategias metodológicas que se adoptan

.....
.....
.....
.....
.....

E. Aspectos organizativos						
— Horario del alumno						
Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
Hora						
Modalidad de atención: I = individual; P.G.= pequeño grupo; A = aula Personas: T= Tutor; P.T. = profesor de Pedagogía Terapéutica; L = logopeda; A.E.= Auxiliar educativo; F= Fisioterapeuta.						
<i>Recursos personales:</i> Horas semanales de atención y objetivos de la intervención o de la actuación con el alumno.						
<i>Materiales</i>						
F. Adaptaciones de acceso al currículo						
<i>Seguimiento de la adaptación curricular individual</i>						
Tiempos de coordinación previstos por parte de los profesionales implicados						
Revisión de la evaluación del nivel de competencia curricular						
Decisiones adoptadas: Modificaciones, priorizaciones. Posibilidad de evaluaciones específicas o complementarias.						

REGISTRO PARA ELABORAR PROGRAMACIONES A CORTO PLAZO			
Alumno/a:		Centro:	Curso:
Profesor/a:		Fecha: de	a
<i>Contenidos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Tipos de actividades</i>	<i>Materiales</i>

REGISTRO PARA EVALUAR PROGRAMACIONES INDIVIDUALES A CORTO PLAZO				
(Quincenal, mensual o trimestral)				
Alumno/a:		Centro:	Curso:	
Profesor/a:		Fecha: de	a	
<i>Contenidos priorizados</i>	<i>Evaluación</i>			<i>Observaciones (tipo y grado de ayuda)</i>
	<i>I</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	
I = Iniciado D = en desarrollo A = Alcanzado				

3.5. CONCLUSIONES FINALES

La planificación de la respuesta educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes debe partir de una evaluación exhaustiva y pormenorizada del alumno. De ahí que se le haya dedicado una atención especial en este documento al apartado relativo a la evaluación y se hayan proporcionado diferentes sistemas de registro. A partir de la evaluación y de la programación del grupo de referencia, se elaborará la adaptación curricular que orientará el diseño de programaciones a corto plazo.

Consideramos que los datos recopilados sobre referentes bibliográficos, fichas, programas y sus consiguientes estrategias, pueden resultar de interés para facilitar la toma de decisiones en cada caso concreto. El objetivo no es aportar un currículo adaptado y único, ya que cada alumno y cada contexto exigen unas medidas diferenciadas.

En el siguiente apartado se ha pretendido ilustrar todo el proceso a través de la ejemplificación de un caso.

III
EJEMPLIFICACIÓN
DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. PRESENTACIÓN DEL CASO. DATOS RELEVANTES DEL ALUMNO Y DEL CONTEXTO

Desde el equipo específico de Psíquicos y Conductuales de Infantil y Primaria del CREENA, se colabora a distintos niveles y a demanda de los orientadores y Unidades de Apoyo Educativo de los Centros en el proceso de elaboración de la adaptación curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes. En este sentido, se pretende dotar de claves y estrategias para facilitar la realización de dichas adaptaciones. Por ello, a partir de lo expuesto a lo largo de este documento, consideramos que puede resultar clarificador complementar esta propuesta teórica con la exposición de un caso práctico. Se trata de un alumno escolarizado en tercero de Educación Infantil en un centro ordinario de zona rural.

DATOS INICIALES DEL ALUMNO

- Niño de 6 años en la actualidad.
- Comienza su escolarización en centro ordinario a los 3 años.
- Cursa actualmente tercero de Educación Infantil . Ha permanecido un curso más en la etapa de Educación Infantil.
- Diagnóstico: trastorno generalizado del desarrollo no especificado con retraso mental grave.
- Trastornos sensoriales: no se evidencian.
- Datos relativos a características físicas: no se evidencian rasgos físicos peculiares.

- Tipo y frecuencia de enfermedades: enfermedades típicas de la infancia.
- Tratamientos médicos y revisiones: revisiones periódicas en neuropediatría. Análisis médicos, scanner, análisis genéticos.
- Atención especializada: no recibe.

DATOS PREVIOS

- A los tres meses se observan irregularidades en el sueño, no duerme por la noche y presenta lloros continuos.
- A los siete y ocho meses se observan comportamientos peculiares, lloro y nerviosismo ante extraños.
- Sigue un desarrollo motor aparentemente normal, aunque se puede decir que hay un cierto retraso en la aparición de la deambulacion (18 meses).
- Ha recibido atención de estimulación precoz, dos sesiones de psicomotricidad semanales, en el periodo previo a la escolarización.
- No ha acudido a guardería o escuela infantil en el período 0-3 años.
- El informe de modalidad de escolarización propone su integración en el aula de Educación Infantil del centro escolar de su población, con los recursos necesarios debido a las características del niño (auxiliar educativo, profesor de pedagogía terapéutica y logopeda).
- La integración en el centro se realiza al inicio de la escolaridad de forma gradual.

DATOS RELATIVOS AL CONTEXTO ESCOLAR

- El niño está escolarizado en un centro ordinario con recursos de apoyo (logopeda, profesor de Pedagogía Terapéutica y auxiliar educativo).
- Se desplaza desde su domicilio en autobús.
- Permanece durante toda la jornada en el centro escolar.
- En el colegio se realiza una valoración psicopedagógica.

- De los informes aportados se deduce:
 - Retraso psicomotor de etiología no aclarada.
 - Certificado de minusvalía del 33%.
 - Escala Battelle: se obtiene un resultado de 15 meses de edad mental y un cociente de desarrollo de 30.
 - No habla, aunque emite sonidos inarticulados. No hay emisión de sonidos articulados.
 - Tiene marcha autónoma.
 - No tiene adquirido el control de esfínteres.
 - No es autónomo en comida y aseo. Algunos alimentos los toma triturados.

DATOS RELATIVOS AL CONTEXTO FAMILIAR

El grado de colaboración entre la familia y la escuela es adecuado.

OTRAS OBSERVACIONES DE INTERÉS

Teniendo en cuenta las características del alumno, el hecho de estar escolarizado en un centro ordinario responde a la necesidad de evitar desplazamientos largos y un posible internado, con la consiguiente separación de su entorno familiar y social en edades tempranas del desarrollo.

2. PROCESO DE VALORACIÓN

2.1. VALORACIÓN INICIAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y AJUSTE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

- Se inicia la actuación del equipo específico de Psíquicos y Conductuales del CREENA, que consiste en desarrollar un trabajo conjunto con los profesionales del centro para llevar a cabo la evaluación y la identificación de las necesidades educativas prioritarias. En la siguiente fase se plantea el ajuste de la respuesta educativa, es decir, la concreción de objetivos y contenidos prioritarios para el alumno en relación al qué enseñar así como algunas estrategias generales y específicas, de tipo organizativo y metodológico, en relación al cómo enseñar. Comienza a recogerse la información necesaria para realizar una valoración de las competencias del alumno, la cual se obtiene a través de informes escolares, aplicación de una escala de desarrollo (Currículo Carolina), entrevista a padres, observación en vídeo y análisis de distintas situaciones educativas.
- Esta información se estudia y analiza, se seleccionan los datos más representativos de cada material y se organizan según un modelo de caracterización por capacidades o ámbitos de desarrollo, que permite identificar las necesidades educativas prioritarias del alumno en el momento de su escolarización. Se ha utilizado también un modelo de registro para la evaluación de la competencia curricular. El análisis y contraste de la información recogida permite estructurar la evaluación del alumno.

En los siguientes apartados se especifican datos sobre el nivel de desarrollo del alumno y el nivel de competencia curricular.

2.2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO

A. Características motrices y de autonomía

1. Aspectos del desarrollo de la motricidad

Motricidad general

- *Control postural*: en posición erguida es capaz de subir al banco con ayuda; puede bajar sin ayuda.
- *Desplazamientos*: deambulación autónoma pero de forma muy torpe. Baja escaleras, sin alternar los pies, agarrado a la barandilla. Es capaz de subir sin apoyarse en la barandilla, aunque se siente inseguro ante situaciones nuevas y espacios desconocidos.
- *Tono muscular*: tendencia a la hipertoniá, tiene mucha fuerza.
- *Dominio del equilibrio estático en posturas, gestos, etc., y dinámico en desplazamientos*: presenta dificultades en lo que respecta a la coordinación de movimientos. No pedalea. En los ejercicios motrices precisa ayuda física y verbal del adulto.
- *Control segmentario*: utiliza las dos manos para abrir, cerrar, sacar, alcanzar un objeto, etc.

Motricidad fina

- *Coordinación visomotora*: lateralidad sin definir, aunque parece que hay tendencia al dominio de mano izquierda. Destaca en las habilidades manuales más que a nivel de motricidad gruesa. La coordinación visomanual se ve dificultada por el rechazo a manipular materiales y porque no fija la mirada. En actividades tales como ensartar, encajar, pintar, necesita la ayuda del adulto.
- *Tipo de prensión*: utiliza pinza gruesa. No realiza pinza fina.

2. Aspectos del desarrollo de la autonomía

- *Control de esfínteres*: al inicio de la escolarización acude al centro con pañal. Se consigue un control pasivo de esfínteres con controles horarios y registros. Se observa rechazo a acudir al W.C.
- *Aseo personal*: precisa la ayuda física del adulto en la secuencia del lavado y secado de manos. En ocasiones se observa babeo.
- *Vestido*: necesita ayuda total del adulto en el vestido/desvestido. Según la madre parece querer ponerse él solo el abrigo.
- *Alimentación*: presenta conductas selectivas de evidentes preferencias y rechazos a determinados alimentos, en concreto prefiere los alimentos con sabor dulce (yogures, caramelos, pastas...). En ocasiones vomita si se le fuerza a comer. Rechaza la cuchara. En su casa come en silla, con sujeción. Le da de comer la madre. No mastica y no tiene sensación de saciedad. Es capaz de permanecer toda la jornada escolar sin comer.
- *Hábitos de orden*: necesita la ayuda total del adulto en el reconocimiento y cuidado del material escolar. Coge objetos pero no los deja en su sitio. Puede recoger su material con refuerzo y guía del adulto. Ha aprendido a dejar el almuerzo en su casillero.
- *Sueño*: tiene dificultades en el sueño. Duerme poco. Se despierta frecuentemente por la noche. Poco a poco se va regularizando.

B. Características cognitivas

1. Aspectos del desarrollo cognitivo

Con objeto de determinar el nivel de desarrollo del alumno, se administra la Escala de Desarrollo Psicomotor de Brunet Lezine y se cumplimenta el Currículo Carolina por parte de los profesionales que inciden en la atención del niño. Se obtiene información sobre el nivel de desarrollo en los siguientes ámbitos: cognición, comunicación, adaptación social, motricidad fina y gruesa. En síntesis, el nivel de desarrollo global corresponde a una edad de desarrollo aproximada de 18 meses.

2. Funciones mentales básicas

Percepción

- *Respuesta selectiva a determinados estímulos* (aquellos que captan su interés y atención): puede no responder a estímulos sonoros que se producen dentro de la sala y responder a otros más externos como el ruido que hacen los niños al bajar las escaleras.

Atención

- *Tipo de atención*: muy dispersa. Tendencia a hiperactividad. Intenta coger diferentes objetos pero sin ninguna finalidad. Se dispersa fácilmente en actividades que no impliquen movimiento o acción.
- *Manifestaciones de atención selectiva*: ante un ruido cualquiera tiende a evitar la tarea propuesta y se va.

Memoria

- *De reconocimiento*: comienza a identificar algún objeto de uso habitual en el centro, personas habituales, fotografías y algunas situaciones cotidianas o rutinas. Parece que hay ciertas conductas anticipatorias de lo que ya conoce, por ejemplo, al oír el ruido producido por el motor del autobús, hace el gesto de quitarse la bata y señala hacia la puerta. Recuerda donde tiene sus cosas. Ubica muy bien cada cosa en su sitio. Reconoce sus materiales. Parece identificar los espacios del aula. A nivel de estrategias no recuerda las secuencias de una actividad ya realizada anteriormente.
- *De evocación*: no valorable.

Imitación

- Imita de forma inmediata actos simples como dar palmadas, pasar hojas. Reproduce gestos asociados a objetos en algunas ocasiones. No es capaz de imitar sonidos ni gestos de forma diferida. No reproduce acciones en ausencia de modelos.

3. *Procesos de simbolización*

Habilidades previas a la representación

- Muestra interés por objetos que representan acciones de causa-efecto pero de forma muy limitada y con los objetos más habituales.

Habilidades de representación

- Reconoce imágenes en fotografías, fundamentalmente de personas del entorno familiar.
- No se observan manifestaciones de juego funcional.

C. *Características de relación interpersonal*

1. *Aspectos del desarrollo de la comunicación preverbal*

Competencia comunicativa

- *Identificación y grado de intencionalidad comunicativa*: se observan indicios de conductas comunicativas, tales como movimientos de aproximación o de alejamiento respecto al adulto y conductas de llamada de atención. Presenta cierto contacto ocular con mirada periférica.
- *Funciones comunicativas que expresa*
 - *Atención*: no es capaz de dirigir la atención del adulto hacia una situación. Se observa que, de alguna forma, intenta llamar la atención del adulto cuando éste no le hace caso, por ejemplo, apartando y arrojando objetos, tirándose al suelo etc.
 - *Petición*: pide objetos señalando con la mano, emitiendo algún sonido o dirigiendo la mano del adulto hacia el objeto. Pide iniciar o continuar acciones con gestos o movimientos corporales, como tirar de la ropa del adulto llevándole o desplazándose al lugar donde se realiza la acción, acompañados de algunas emisiones vocales. No pide ayuda.
 - *Rechazo*: rechaza objetos (pinturas, pompas, vela...) los empuja, gira la cabeza o el cuerpo, se aleja de la situación, se tira al suelo y se pone tenso.

- *Expresión de sentimientos*: manifiesta agrado ante determinadas situaciones mediante la sonrisa, movimientos de agitación y sonidos inarticulados. Manifiesta desagrado ante una situación o ante objetos que se le ofrecen a través de llanto, gritos, rabietas y taparse los oídos.
- *Expresión de fórmulas sociales*: comienza a utilizar los gestos de saludo y despedida.
- *Vertiente comprensiva*
 - Atiende y realiza órdenes sencillas y muy contextualizadas, en ocasiones con ayuda verbal, gestual y física del adulto. Es preciso ser reiterativo en el tipo de órdenes.
 - Responde a su nombre en ocasiones.
 - Responde a los saludos.
 - Reconoce algunas expresiones faciales y emociones de alegría o enfado.
 - Reconoce nombres de miembros de la familia y de algunos compañeros señalándolos en la foto correspondiente.
 - Identifica fundamentalmente algunos sonidos de animales.
 - Inicia el reconocimiento de personas, objetos y animales relacionados con centros de interés.
- *Vertiente expresiva*
 - Utiliza gestos naturales en relación a necesidades básicas y a deseos como por ejemplo para irse a casa, para aplaudir y señalar.
 - Sonidos: emite sonidos inarticulados para expresar sentimientos y emociones o con función de petición.

D. *Características de actuación e inserción social*

1. *Aspectos del desarrollo social*

Habilidades sociointeractivas en el contexto escolar

- *Interacción con sus iguales y con adultos*: se relaciona con los demás empujando, pegando, tirando del pelo y escupiendo, sobretudo en el aula. No comparte con los compañeros nada, sólo reclama que se sienten a su lado, aunque parece buscar su compañía.

- *Grado de participación en el juego:* no participa. Prefiere juegos tranquilos. Juega solo. Tolera que otro niño juegue a su lado o que participe en el juego. Aumenta su iniciativa para coger determinados juguetes tales como el garaje, los coches y un teléfono de juguete. Es muy selectivo con los objetos.

Habilidades sociointeractivas en el contexto familiar

- *Grado de adaptación y participación:* acude con su familia a distintos lugares, al parque, visitar a los abuelos, etc.

E. Características de equilibrio personal

1. Aspectos del desarrollo emocional

Adaptación personal

- *Calidad de los vínculos y del clima afectivo:* responde a las caricias, abrazos y voces suaves.

Grado de autocontrol y mecanismos de expresión de emociones y sentimientos

- *Grado de autorregulación:* no tiene conciencia del peligro. Presenta conductas de rechazo-negativismo en actividades propuestas por el adulto, especialmente en el trabajo habitual del aula y en el comedor. En actividades desconocidas grita y se esconde en rincones. Ante la presencia de extraños manifiesta reacciones de miedo y huida.
- *Conductas desafiantes:* se observan autolesiones como morderse la mano cuando se le contraría o se le obliga a trabajar y él no quiere. También presenta heteroagresiones como pegar y morder al adulto o a otros niños. Parece que el pegar a sus compañeros es una forma de relación.
- *Manifestaciones reiterativas y fijaciones:* reacciona habitualmente con rechazo a pinturas, plastilina, pompas de jabón y a determinadas situaciones asociadas a la alimentación, al aseo e higiene, generalizando estos rechazos a otras situaciones. Tiene obsesión por los agujeros. Presenta fijaciones en especial a las

pegatinas y los cellos. Le gusta pegar y despegar pero lo realiza sin fuerza. Es muy sensible a los sonidos y a las texturas.

Nivel de autoestima y confianza en sí mismo

- *Respuesta activa a expresiones cariñosas y positivas como caricias, cosquillas, voces, sonidos, canciones:* responde con agrado a manifestaciones cariñosas de un adulto muy conocido y habitual para él. Con personas menos conocidas reacciona alejándose o arrojando algún objeto que tiene a su alcance.
- *Grado de iniciativa para que el adulto le preste atención o le haga caricias:* tiene recursos para lograr la atención y la compañía del adulto, correteando por el aula, escondiéndose o escapándose.

Intereses y motivaciones

- *Descripción de elementos que supongan búsqueda o petición activa:* pide objetos preferentes como grúa, coche, teléfono y algún alimento con sabor dulce.
- *Descripción de preferencias en el aspecto material y personal:* muestra preferencia por personas a las que está muy habituado y con las que establece una buena interacción. Rechaza a personas que no conoce.
- *Manifestaciones de agrado o desagrado ante situaciones de participación en diferentes entornos y/o contextos:* le gusta salir al parque, ir a la piscina o a excursiones al monte con sus padres.

2.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

La evaluación del nivel de competencia curricular se realizó con posterioridad a la evaluación del nivel de desarrollo, después de un tiempo de intervención suficiente como para obtener datos en relación a los diferentes bloques de contenido de las áreas curriculares.

Área de identidad y autonomía personal

El cuerpo y la propia imagen

- Existen dudas sobre el grado de interiorización del esquema corporal. Tiene dificultades para señalar en sí mismo, lo hace mejor en otros.

Juego y movimiento

Coordinación y control corporal a nivel segmentario

- Escasa fuerza de prensión.
- Falta de precisión en tareas manipulativas de carácter fino, no sujeta bien el lápiz, pinturas o pinceles y tiene dificultades en hacer bolitas.
- Únicamente realiza pinza gruesa.

Coordinación y control corporal a nivel general

- No tiene estabilidad al andar.
- Problemas de equilibrio.
- Dificultades de coordinación y disociación de segmentos corporales.

Cuidado de uno mismo

- Necesita ayuda y supervisión del adulto en relación a hábitos de autonomía personal.
- Escasa conciencia de suciedad, no sabe cuándo tiene que lavarse las manos, no pide ayuda en relación al lavado de manos, etc.
- No acude al W.C. No se puede comprobar su uso correcto puesto que se resiste a entrar al mismo. Han existido fobias en relación a la higiene y aspectos relacionados con el control de esfínteres.

Cuidado del entorno

- Falta de consistencia en el cumplimiento de normas.

- Necesita dirección y control del adulto para colaborar en tareas de limpieza y orden.
- Actúa adecuadamente si se le anticipa un refuerzo positivo, por ejemplo en la recogida del material.

Área de descubrimiento del medio físico y social

El entorno sociocultural: los primeros grupos sociales

- Avanza en el reconocimiento de personas y espacios familiares.
- Avanza en el respeto a compañeros y profesores.
- Precisa consolidar hábitos de colaboración y de interacción con sus compañeros.

La vida en sociedad

- Tiene rechazo a ser disfrazado con máscaras, pelucas...
- Precisa mucha estimulación para participar en actividades más lúdicas.

Los objetos

- Ha aumentado el interés por explorar todo lo nuevo en un espacio conocido.
- Ha aprendido a localizar su material.
- Realiza un uso muy limitado de los objetos.
- En ocasiones persiste juego exploratorio de objetos con la boca.
- Ha iniciado algún juego de tipo relacional y funcional, muy condicionado a la presencia del objeto y la mediación del adulto.
- No parece tener conciencia de peligros.

Animales y plantas

- Colabora en el cuidado de plantas con la ayuda del adulto, por ejemplo riega las plantas del aula.

Área de comunicación y representación

Lenguaje oral y otros sistemas de comunicación

- Se observan funciones básicas de petición en relación a la alimentación, objetos preferidos, situaciones que le agradan y de rechazo en situaciones relacionadas con el control de esfínteres, situaciones de aprendizaje más formales, determinadas situaciones de interacción...

Lenguaje comprensivo y expresivo

- Sigue un objeto con la mirada cuando se le retira dicho objeto.
- Comprende expresiones faciales.
- Comprende gestos más habituales.
- Comienza a escuchar con atención cuentos sencillos con el apoyo de imágenes.
- Expresa sentimientos.
- Realiza gestos propios.
- Existen dudas sobre comprensión de órdenes si no van acompañadas de apoyo visual, gestual o físico.

Sistemas de comunicación

- Utiliza un repertorio variado de gestos, tanto de contacto como distales.
- Se ha iniciado la enseñanza de una serie de signos.
- Se observan problemas de discriminación entre signos, como por ejemplo comer y beber.
- No utiliza de forma espontánea los signos que se le enseñan.
- Hay tendencia a la sobreextensión, esto es, a utilizar un mismo gesto para referirse a diferentes objetos o situaciones.
- Tiene adquirido el signo de adiós.
- Emite sonidos inarticulados.
- Utiliza el signo como una globalidad, por lo que no sabe expresar que quiere comer o que luego va a comer.

Aproximación al lenguaje escrito

- Se ha iniciado el reconocimiento de rótulos y señalizadores colocados en distintos espacios.
- Se fija más en la imagen. Ha avanzado en el reconocimiento de algún elemento en imágenes muy sencillas.

Otros medios de comunicación y representación: expresión plástica, musical y corporal

- No utiliza correctamente utensilios (pinceles, pinturas...).
- Reconoce sonidos.
- Manipula instrumentos.
- Puede permanecer un tiempo escuchando canciones (aproximadamente unos 20 minutos).
- Hace gestos de bailar (balanceo) en ocasiones y otras veces se tapa los oídos.

Relaciones, medida y representación en el espacio

- Comienza a distinguir colores. (2 colores asociados a objetos).
- Hay dudas sobre adquisición de nociones de cantidad.
- Presenta muchas dificultades en el proceso de adquisición de conceptos básicos.

2.4. EVALUACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

Variables físicas y ambientales que condicionan el estilo de aprendizaje

- Le molestan los ruidos fuertes. Es sensible a determinados sonidos. Le alteran los cambios.
- En actividades de clase precisa ayuda muy directa e individualizada. Mejora cuando se le prestan ayudas.
- Funciona mejor en espacios muy estructurados, en situaciones de atención individualizada. Necesita muchas rutinas.

Preferencias e intereses

- Alimentos: legumbres, galletas y postres. Le atrae lo dulce.
- Objetos: pegatinas, cello, objetos cilíndricos (rulos de cartón).
- Juguetes: coches, garaje, teléfono de juguete y títeres.
- Lugares preferidos: ventanas, mirar por las cerraduras.
- Refuerzos sociales: caricias, abrazos, besos, voz suave y dulce. No admite refuerzos cuando se utilizan como recompensas en un trabajo.
- Cuentos, libros: muestra gran interés por libros y cuentos de animales.

Estrategias utilizadas en la resolución de tareas

- Canales sensoriales de información que utiliza preferentemente: visual y en ocasiones el auditivo.
- Proceso de las adquisiciones: aprende por secuenciación exhaustiva.
- Estrategias de resolución: mejora mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje sin error. No se observan iniciativas en la resolución de problemas.
- Tiempo y ritmo de los aprendizajes: presenta un ritmo desigual en su aprendizaje debido a la variabilidad de sus estados emocionales y conductas desajustadas.
- Grado de aplicación y generalización de los aprendizajes: no se evidencian indicios de generalización de los aprendizajes aunque parece que comienza a automatizar alguno.

2.5. EVALUACIONES ESPECÍFICAS

Después de haber realizado la valoración del nivel de desarrollo por capacidades y del nivel de competencia curricular, se establecen conjuntamente con el equipo de profesionales que trabajan con el niño aspectos en los cuales se debe profundizar y matizar la evaluación. Se destacan como ámbitos prioritarios la comunicación (en relación con la enseñanza de sistemas de comunicación y el desarrollo de habilidades comunicativas preverbales) y la autonomía (en relación a hábitos de alimentación y control de esfínteres).

Alimentación

- Se aporta al centro y a la familia un cuestionario sobre hábitos alimenticios y un modelo de registro con el fin de recoger información sobre el tipo de alimentos que tolera o rechaza, refuerzos utilizados, tipo y grado de ayuda y cualquier estrategia u observación de interés, junto con pautas para su cumplimentación. Al mismo tiempo se dan pautas en relación al espacio físico, a la organización del tiempo y sobre estrategias de enseñanza de hábitos.

Control de esfínteres

- Se aporta un modelo de registro de la micción y pautas orientativas en relación a la aceptación del espacio y mobiliario del W.C.

Comunicación

- Se aportan cuestionarios para valorar la comprensión lingüística y la comunicación preverbal (sobre habilidades prelingüísticas).
- Se aplica la prueba Acacia (Tamarit, 1994), que es un instrumento para la valoración de la competencia comunicativa e interactiva en autismo y otros trastornos del desarrollo con bajos niveles de funcionamiento cognitivo.
- Se lleva a cabo una observación en distintas situaciones naturales (aula, patio, sesión de logopedia, comedor y sesión de apoyo) para verificar la forma de comunicarse, los recursos utilizados, situación en que se comunica con más facilidad, personas con las que interactúa mejor, objetos preferentes que facilitan y se utilizan en la interacción, espacios del centro y del aula que prefiere.

2.6. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS PRIORITARIAS

Para facilitar el ajuste de la respuesta educativa del alumno, indicamos algunos aspectos que consideramos prioritarios en cada una de las áreas del currículo de Educación Infantil.

Área de Identidad y Autonomía Personal

- Adquirir y desarrollar progresivamente hábitos de autonomía personal relacionados con el aseo, control de esfínteres, vestido y desvestido, alimentación y orden.
- Experimentar a través de actividades de estimulación sensorial para facilitar la expresión gestual o verbal de las sensaciones percibidas.
- Explorar el espacio adquiriendo habilidades motrices gruesas y desarrollando progresivamente la coordinación y el equilibrio.
- Desarrollar destrezas motrices de carácter fino a través del juego, manipulación de objetos y realización de actividades diversas en situaciones de rutinas cotidianas y tareas escolares.
- Ampliar el reconocimiento de diferentes partes del cuerpo tomando conciencia de las posibilidades motrices de cada una de ellas.

Área de Descubrimiento del Medio Físico y Social

- Facilitar la comprensión de situaciones a través de la adquisición y cumplimiento de normas sencillas en rutinas.
- Favorecer la orientación en el espacio y en el tiempo a través de claves visuales, como el calendario adaptado con tarjetas de símbolos representativos de la actividad que habitualmente se realiza en el aula, en la sala de psicomotricidad, etc.
- Progresar en el reconocimiento de objetos y en su uso funcional y adaptado ampliando el repertorio que ya posee.
- Iniciar el uso de habilidades sociales en rutinas aprendiendo formas sociales establecidas (saludo y despedida) y aplicándolas de forma espontánea.

Área de comunicación y representación

- Desarrollar habilidades comunicativas preverbales básicas en relación a petición, rechazo, elección, rutinas sociales, expresión de sentimientos y emociones, denominación, dar y pedir información.

- Progresivo desarrollo de la comprensión de órdenes sencillas, de situaciones, de vocabulario.
- Adquisición de un sistema de comunicación funcional mediante la utilización de gestos propios, signos y aproximación al lenguaje oral (sonidos, palabras...).
- Desarrollo de las capacidades de representación (asociación de objetos iguales, de objeto-imagen, etc.).

Otra forma de llevar a cabo este proceso consiste en detectar necesidades a partir de la valoración de las capacidades y la realización de una correlación con necesidades prioritarias y los bloques de contenido de cada área.

NECESIDADES EDUCATIVAS PRIORITARIAS SEGÚN LAS ÁREAS CURRICULARES

Capacidades	Necesidades	Áreas/Contenidos
<p>1. CARACTERÍSTICAS CORPORALES Y MOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía en alimentación: rechaza alimentos, no sabe comer solo. • Autonomía en control de esfínteres/aseo: no acepta el espacio y su mobiliario. 	<p>Crear hábitos en relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La alimentación: tolerancia a los alimentos y uso de utensilios. • El control de esfínteres y aseo: control pasivo y aceptación del espacio y de las rutinas relacionadas con el aseo e higiene. 	<p>IDENTIDAD Y AUTONOMÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloque 4: Cuidado de uno mismo.
<p>2. CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL (COMUNICACIÓN)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa: conductas de petición y rechazo muy limitadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habituarse a distintas situaciones de aprendizaje a través de interacciones positivas. • Aceptar y utilizar un sistema alternativo/alternativo de comunicación como procedimiento alternativo a sus conductas desajustadas. 	<p>COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloque 1: Necesidades de comunicación en el entorno habitual del niño. • Bloque 2: Utilización de recursos de comunicación: gestos, signos, etc.
<p>3. CARACTERÍSTICAS DE ACTUACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL Y DE EQUILIBRIO PERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales: tendencia al aislamiento y falta de iniciativa en las interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el uso funcional de objetos como alternativa a sus conductas no adaptadas. Tiende a arrojar los objetos al suelo o hacia las personas. • Experimentar interacciones positivas tanto respecto al adulto como a sus iguales. 	<p>DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloque 1: Los primeros grupos sociales. • Bloque 3: Los objetos.

3. RESPUESTA EDUCATIVA: PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Dada la edad y las características del alumno se toma como referente el currículo de la etapa de Educación Infantil. Los resultados de las evaluaciones más específicas en el ámbito de la autonomía y de la comunicación han puesto de manifiesto la necesidad de enfocar la respuesta educativa desde las áreas de Identidad y Autonomía y Comunicación y Representación, especificando los objetivos generales de etapa y secuenciando los contenidos prioritarios de cada área. A las necesidades educativas prioritarias y las capacidades que se explicitan en los objetivos generales de etapa se incorpora también el área de Descubrimiento del Medio Físico y Social con objeto de equilibrar y ajustar la respuesta educativa global.

Se efectúa una reformulación de los objetivos generales de etapa y se especifican algunos contenidos a modo de sugerencia partiendo de las áreas. Respecto de los objetivos generales de la etapa, aunque se prioricen algunos aspectos de los mismos, conviene tener en cuenta el carácter global de dichos objetivos por lo que en la respuesta educativa habrá que abordar todos ellos.

Posteriormente en el centro se toman decisiones para concretar la adaptación curricular del alumno y la realización de programaciones a corto plazo.

3.1. ADAPTACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA

Se pretende que el alumno, durante la *etapa de Educación Infantil*, desarrolle progresivamente las capacidades que vienen recogidas en los siguientes objetivos:

a) Experimentar y reconocer su propio cuerpo, adquiriendo progresivamente destrezas motrices y hábitos básicos funcionales.

b) Aumentar la autonomía personal facilitando el control de sí mismo y de los entornos en los que participa el alumno, desarrollando la capacidad de elección e iniciativa.

c-d) Habitarse y participar de forma progresiva en diferentes situaciones, tanto con los adultos como con iguales, aumentando las capacidades interactivas a través de contactos sociales positivos.

e) Experimentar y explorar el entorno físico inmediato, descubriendo posibilidades y manifestando intereses.

f) Participar en actividades culturales de su entorno.

g-i) Experimentar sensaciones de la realidad y expresarlas mediante actividades dinámicas y lúdicas.

h) Desarrollar la intencionalidad comunicativa estableciendo conductas comunicativas (preverbales y verbales) ajustadas al contexto; potenciar la utilización de un lenguaje gestual y/o verbal sencillo adaptado a las diferentes situaciones de comunicación más habituales para comprender y expresar sentimientos y deseos que le ayuden a autorregular su propia conducta e influir en la de las demás personas.

3.2. ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS PRIORITARIOS EN CADA ÁREA CURRICULAR

Se aborda la respuesta desde las áreas de Educación Infantil. Se especifican fundamentalmente contenidos de tipo procedimental y algún contenido actitudinal.

Identidad y autonomía personal

1. El cuerpo y la propia imagen
 - Observación, exploración y reconocimiento de las principales partes del cuerpo: cabeza (ojos, nariz, boca y pelo), extremidades (brazos, manos, piernas, pies) y tronco (espalda y abdomen, "tripa", culo...), en sí mismo y en otra persona o un muñeco.
 - Utilización de los sentidos y progresiva identificación de las sensaciones que se obtienen.
 - Reconocimiento y regulación de las necesidades básicas del propio cuerpo: pis, cansancio, mocos, hambre, frío, calor, sueño, etc., en situaciones habituales y cotidianas.
 - Utilización de las posibilidades expresivas del propio cuerpo (posturas corporales, gestos, sonidos...).
 - Mejora de la autoestima: conocer posibilidades y obtener resultados gratificantes como refuerzo.

2. Juego y movimiento
 - Exploración de las posibilidades del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana: reptar, gatear, marcha.
 - Iniciación a la coordinación dinámica general en situaciones de juego.
 - Iniciación al dominio del control postural en actividades que implican movimiento global.
 - Iniciación y/o desarrollo del equilibrio dinámico y estático: marcha, carrera, salto.
 - Iniciación de la coordinación óculo-manual.
 - Iniciación en el control de habilidades manipulativas de carácter fino: arrugar, pegar, rasgar, ensartar, apilar, cortar, coser, garabatear...
 - Utilización de utensilios comunes: pinzas, botones, pinchos de plástico.
 - Iniciación a la orientación en el espacio y en el tiempo: entrar-salir, dentro-fuera, arriba-abajo.
 - Confianza y seguridad en sus posibilidades.

3. La actividad y la vida cotidiana

- Inicio y automatización de hábitos que regulen el propio comportamiento, conductas habituales en situaciones de juego, rutinas y tareas. Colaborar en el vestido-desvestido, recoger juguetes, constancia en actividades, atención e imitación, etc.
- Iniciación en normas básicas de relación, esperar turno, escuchar, esperar que termine una actividad para comenzar la siguiente, saludar, despedir, responder a su nombre y pedir.
- Iniciativa y autonomía progresiva en tareas diarias, juegos y rutinas; percepción de los diferentes momentos y situaciones dentro de la escuela y adaptación a ellos (tareas de grupo, tareas individuales, juego, etc.).

4. Cuidado de uno mismo

- Realización progresivamente autónoma de hábitos básicos de higiene personal: lavarse y secarse las manos, lavarse la cara, cepillarse los dientes, quitarse y ponerse la bata, el abrigo, los guantes, el gorro. Utilización de materiales y espacios adecuados para llevar a cabo estas tareas.
- Realización progresivamente autónoma de hábitos relacionados con la limpieza y orden del entorno: tirar de la cisterna, papeles a la papelera.
- Iniciación en la aceptación de algunas normas establecidas durante la comida, las actividades y las rutinas habituales.
- Iniciación al uso adecuado de los instrumentos e instalaciones, de modo que se facilite la prevención de accidentes (enchufes, utensilios...).

Descubrimiento del medio físico y social

1. Los primeros grupos sociales

- Asociación y reconocimiento de los familiares y personas cercanas (compañeros, profesionales del centro, otros parientes...).
- Asociación y reconocimiento de determinados espacios del centro y su casa con las personas que habitualmente trabajan o utilizan dichos espacios.

- Orientación en los espacios habituales (vivienda, colegio) y autonomía en los recorridos más frecuentes.
- Asociación de determinados espacios de la casa y la escuela con la actividad que se suele realizar en ellos.
- Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en espacios habituales, por ejemplo, al entrar una persona no habitual o al cambiar un objeto de lugar.
- Participación en el ámbito familiar y escolar con actitudes de afecto hacia los adultos más cercanos.

2. La vida en sociedad

- Iniciación a la exploración y reconocimiento de algunos medios de transporte que puede utilizar con frecuencia (coche, autobús, tren...) y de algunos medios de comunicación (teléfono, radio, televisión...).
- Participación en situaciones muy significativas y cercanas del entorno escolar (cumpleaños, fiestas, salidas...).

3. Los objetos

- Exploración de los objetos produciendo reacciones, cambios y transformaciones, actuando sobre ellos y observando los resultados.
- Utilización y manipulación de objetos habituales de forma convencional iniciándose en la exploración y el reconocimiento de sus características físicas (dureza, tamaño, textura, forma, etc).
- Utilización de diversos materiales para la elaboración de sencillas construcciones (hacer torres, alinear, encajar...).
- Curiosidad e interés por la exploración y búsqueda de determinados objetos.
- Anticipación de algunos cambios que sucederán en los objetos a partir de las diversas acciones que se realizan sobre ellos.
- Cuidado en las situaciones de peligro: enchufes, ventanas.

4. Animales y plantas

- Observación de animales y plantas.
- Colaboración en el cuidado de algún animal y planta.

Comunicación y representación

1. Necesidades de comunicación en el entorno habitual del niño
 - Expresión de necesidades básicas, tanto de tipo físico (sed, calor...) como emocional (alegría, tristeza...).
 - Demanda de ayuda.
 - Petición de acción, objeto, persona.
 - Rechazo de acción, objeto, persona.
 - Expresión de acciones y deseos.
 - Dar información muy elemental sobre lugares, objetos, sucesos, actividades y personas.
 - Participación en situaciones comunicativas con diferentes interlocutores, según esquemas de acción y atención conjunta, mediante juegos de intercambio, de alternancia y de turnos.

2. Utilización de recursos para comunicarse a través de gestos físicos
 - Gestos básicos: agarrar de la ropa, tirar de la mano, empujar...
 - Gestos más elaborados: señalar, mirar y tocar.
 - Gestos idiosincrásicos.
 - Gestos aprendidos.

3. Iniciación al desarrollo del lenguaje comprensivo
 - Comprensión de mensajes referidos a las necesidades de comunicación más habituales: saludo, despedida, órdenes, deseos y afirmación-negación.
 - Seguimiento de órdenes simples y secuenciadas.

4. Iniciación al desarrollo del lenguaje expresivo
 - Expresión de onomatopeyas.
 - Uso del "si-no" gestual de forma funcional.
 - Iniciación al establecimiento de intercambios: respetar turnos, tiempos de latencia y preguntas y respuestas.
 - Inicio a la estructuración de frases mediante el uso de fotos.

- Construcción de frases simples de forma oral/gestual en progresión, de una palabra, de dos palabras, etc.

5. Sistemas de comunicación

El planteamiento inicial se refiere a formas muy amplias y generales que abarcan desde gestos naturales, lenguaje corporal, soportes visuales (objetos, fotos, dibujos, señales...) y aproximación al lenguaje oral. Conforme se vaya realizando el seguimiento y valoración de la comunicación y posibilidades del alumno, se pueden tomar decisiones sobre la utilización de un sistema alternativo/aumentativo de comunicación, por ejemplo el programa de comunicación total.

- Utilización de señales para facilitar la comprensión y la anticipación: el calendario, las señalizaciones de espacios... y estrategias tales como espera estructurada, cadenas de construir/interrumpir, cadenas de vigilar / esperar / reaccionar.
- Iniciar la utilización de signos y señales (objetos o fotografías) para introducir la función de petición de objetos habituales de la clase, petición de acciones, de rechazo, de elección y dar información.

6. Iniciación a la utilización de un sistema de comunicación con soporte visual

- Reconocimiento de fotos, imágenes y señales asociadas a diferentes personas, situaciones, actividades y espacios.
- Identificación de objetos y acciones muy familiares.
- Identificación de objetos en imágenes.
- Observar las imágenes de un cuento.
- Mirar y escuchar un cuento que el adulto lee o explica.

7. Otros medios de comunicación y representación: expresión plástica, musical y corporal

Expresión plástica

- Exploración y utilización de materiales diversos: plastilina, barro, arcilla, pintura de dedos, témperas.
- Desarrollo de destrezas manipulativas: utilización de pinturas, pincel, rodillos.

- Iniciación en la observación de los colores primarios mediante la asociación de los colores a objetos, utilizando dos colores.

Expresión musical

- Discriminar sonido-silencio.
- Experimentar las posibilidades sonoras del cuerpo: palmadas, chasquidos, golpes.
- Experimentar las posibilidades sonoras de los objetos de uso cotidiano, por ejemplo, cucharas de madera, palos, etc. y de instrumentos musicales.
- Expresión de gestos en canciones infantiles mimadas.

Relaciones, medida y representación en el espacio

- Iniciación en la comprensión y manejo de los conceptos básicos, por ejemplo todo-nada, dentro-fuera...
- Resolución de problemas sencillos: buscar y encontrar, hacer y deshacer.
- Iniciación de asociaciones y clasificaciones con puntos de referencia.

3.3. ESTRATEGIAS GENERALES ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS

Algunas de las estrategias generales que se pueden utilizar en la intervención con este alumno son las siguientes:

- Posibilitar un entorno muy estructurado, para facilitar los aprendizajes del niño, dirigidos hacia la comprensión y anticipación de situaciones. En la práctica se traduce en la planificación de horarios, lugares o espacios fijos y actividades estables asociadas a profesionales concretos. Muchas de ellas se convertirán en rutinas.
- Utilizar claves visuales o auditivas como marcadores que anticipen una actividad y se mantengan en el transcurso de la misma, por ejemplo, tarjetas con la foto o dibujo que representa la actividad que se va a realizar; luces o sonidos como aviso de que se va a producir el cambio hacia otra actividad; una cinta de cassette con una música determinada o una campanilla puede señalar el comienzo o el final de la sesión. También se puede

utilizar otro tipo de marcador como el cambio de disposición de las mesas para representar o indicar diferentes tipos de situaciones, se puede colocar la mesa contra la pared para un trabajo individual y la mesa en el centro del aula para diferenciar el trabajo con otros niños y con el adulto.

- Prestarle ayudas físicas, verbales o visuales (modelo del adulto, fotos...) para que realice una actividad e ir retirando progresivamente las ayudas. Es importante una sistematicidad tanto en la presentación de actividades como en las consignas que se le proporcionan al alumno para que conozca lo que tiene que hacer y lo que se espera de él, fundamentalmente comprensión de situaciones y anticipación de las mismas. Es importante especificar o reflejar en la evaluación curricular el tipo y grado de ayudas que se le proporcionan, para determinar los contenidos que más se ajusten a sus posibilidades de desarrollo.
- A la hora de planificar las actividades habrá que tener en cuenta que no es tan importante el resultado o producto final como el proceso de desarrollo que se lleva a cabo. Esto conduce a secuenciar los objetivos, contenidos, etc.
- Procurar que los aprendizajes sean funcionales, generalizables o aplicables a situaciones de la vida cotidiana. Por tanto, resultan importantes los hábitos relacionados con el aseo, el orden, la limpieza, la utilización (comprensión y expresión) de fórmulas sociales de saludo y despedida y destrezas de tipo manipulativo. Se pueden programar actividades que reproduzcan situaciones de la vida cotidiana, enseñándole procedimientos eficaces para preparar el almuerzo, una merienda, poner la mesa, etc.
- Dar respuesta, por parte del adulto, a todas las conductas intencionales del niño o que pueden llegar a serlo.
- Desarrollar la conducta instrumental, esto es, la capacidad de utilizar instrumentos sociales y no sociales para conseguir los fines deseados. Es importante que el adulto le haga ser consciente de que existe un problema, plantearle posibles soluciones y ayudarle a elegir la solución correcta, como puede ser tirar de una cuerda o manipular el brazo del adulto para conseguir algo; levantar un objeto para conseguir otro escondido. Más complicado puede ser abrir una caja con llave o con un dispositivo determinado para sacar un objeto, destapar un bote con ayuda de una cuchara, abrir los tetrabrik individuales, etc.

- Dar información por parte del adulto de lo que va a pasar o de lo que ha ocurrido en una situación determinada. Cuando termina una tarea indicar que ya lo ha finalizado y que se ha realizado bien.
- Reforzar de forma diferenciada conductas que sean incompatibles con las conductas que queremos que disminuyan. Por ejemplo, enseñarle a manejar un cassette con pilas para escuchar música, evitando que tire del enchufe continuamente.
- Realizar intercambios con la familia. Se pueden escribir en un cuaderno los sucesos más destacados del fin de semana para comentarlo con el niño. También se pueden incluir en este cuaderno objetos representativos de un paseo o de una excursión como pueden ser hojas, piedras, palitos, etiquetas de un alimento, etc.

3.4. ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS EN RELACIÓN A ÁMBITOS PRIORITARIOS DE ATENCIÓN

Tras un periodo de aplicación, revisión y seguimiento de las intervenciones se consideran oportunas las siguientes actuaciones en relación con algunos ámbitos:

Alimentación

- Crear situaciones positivas en relación a la comida, anticipándole el tipo de alimentos que va a tomar, haciéndole partícipe de la colocación de los cubiertos y realizando algún comentario sobre la comida.
- Mantener una regularidad y constancia en cuanto a horarios, espacios, consignas. Es fundamental para conseguir progresos por mínimos que sean.
- Proporcionar al niño modelos correctos con el fin de que observe y posteriormente reproduzca, según sus posibilidades conductas adecuadas.
- Es importante descomponer la conducta en pequeñas secuencias graduadas, explicando al niño cada paso a través de diferentes códigos (verbal, gestual, visual). Por ejemplo, localizar un utensilio, un alimento y colocarlos encima de la mesa.

- Adoptar acuerdos y tomar decisiones sobre el tipo y grado de ayuda que se prestará al alumno: física y gestual, verbal.
- Decidir procedimientos sobre cómo actuar con respecto a la ubicación del adulto respecto al niño en el momento de la comida, las instrucciones que se le van a dar, el tipo de alimentos que va a comer, etc., con objeto de crear hábitos correctos y fomentar conductas adaptadas tales como sentarse correctamente a la mesa, permanecer sentado el tiempo necesario, utilizar de forma adaptada y autónoma algún utensilio.

Control de esfínteres

- Crear rutinas para la automatización de horarios y hábitos de higiene.
- Asociar el hábito de ir al W.C. con alguna situación u objeto gratificante, por ejemplo oír música, llevar algún objeto que le guste.

Comunicación

- Crear un entorno estructurado con diferentes señalizadores que le permitan la identificación, asociación, anticipación y comprensión de situaciones.
- Incrementar la intencionalidad comunicativa a través de la sobreinterpretación de gestos y señales que realiza.
- Fomentar la interacción utilizando formatos de acción conjunta (tirar-construir, abrir-cerrar, encender-apagar, buscar-esconder, etc.), o de atención compartida a través de la observación y la lectura de imágenes en cuentos sencillos.
- Iniciar la enseñanza y fomentar el uso de gestos y signos que desarrollen habilidades comunicativas, tanto en el nivel comprensivo como expresivo y dirigidas a la regulación de sus propias conductas.
- Enseñarle a utilizar formas de comunicación que tengan la misma función que la conducta desadaptada. Por ejemplo, en vez de tirarse al suelo para irse, enseñarle el gesto de salir para expresar su deseo de marcharse.

- Establecer interacciones positivas asociando nuestra presencia a distintas actividades, personas u objetos que el alumno prefiere o le interesan, fomentando las actitudes de confianza, tranquilidad, etc.
- Facilitar la aceptación de actividades proporcionando situaciones que le gusten, compartiendo actividades divertidas y gratificantes, utilizando reforzadores de tipo afectivo para incrementar conductas comunicativas positivas.
- Enseñar conductas comunicativas que sean más eficaces, tanto por la facilidad de su realización como de su comprensión.

3.5. CONCLUSIONES: SITUACIÓN ACTUAL DEL ALUMNO

La intervención que se ha llevado a cabo con este alumno durante un amplio periodo de tiempo, correspondiente a la etapa de Educación Infantil y al primer ciclo de Educación Primaria, con una adaptación curricular muy significativa, ha permitido tanto el diseño como la aplicación de materiales de trabajo ajustados a sus características y necesidades.

El caso que se ha presentado refleja un proceso de toma de decisiones consensuado en el que se han priorizado determinados aspectos o contenidos de aprendizaje. Paralelamente se fueron matizando las valoraciones, lo cual posibilitó la aproximación a un diagnóstico diferencial.

Durante el primer curso se puso mayor énfasis en los contenidos relacionados con la autonomía personal y las conductas que interferían en los aprendizajes. En concreto se abordaron hábitos relacionados con la alimentación y el control de esfínteres, procurando incidir en el establecimiento de conductas adaptadas. En cursos posteriores fue posible introducir contenidos relacionados con la comunicación y la interacción y otros aprendizajes más concretos y específicos. También se consiguió mejorar los hábitos de trabajo escolar.

Anexo

FICHAS EXPLICATIVAS
DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS

SPC / SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS PARA LA COMUNICACIÓN (NO VOCAL)

AUTOR: Roxanna Mayer Johnson
DEFINICIÓN Es un sistema en el que los símbolos pictográficos para la comunicación se componen de dibujos simples. Se presentan en dos tamaños de 2.5 y 5 cm. respectivamente. La palabra que simboliza cada dibujo está impresa encima del mismo. Algunas palabras están simplemente impresas, por su alto contenido abstracto.
A QUIÉN VA DIRIGIDO Personas con discapacidades por deficiencias físicas graves, retraso mental, autismo y lesión cerebral por traumatismos, infecciones, tumores...
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA El vocabulario del SPC ha sido dividido en 6 diferentes categorías, dependiendo de la función de cada palabra. Cada categoría se puede asociar con un color: a. Personas (amarillo). b. Verbos (verde). c. Descriptivos –principalmente adjetivos y algún adverbio– (azul). d. Nombres (naranja). e. Miscelánea –principalmente artículos, conjunciones, preposiciones, conceptos de tiempo, colores, el alfabeto y otras palabras abstractas– (blanco). f. Social –Palabras corrientemente usadas en interacciones sociales– (rosa o morado).
METODOLOGÍA 1. Consiste en el diseño de un adiestramiento básico que debe incluir número y orden de palabras a enseñar y quién estará involucrado. Recomiendan los registros diarios de progreso con las palabras que se practicaron, cuándo y con qué éxito. 2. Etapas básicas del método son: a. Enseñar símbolos. b. Poner las palabras aprendidas en el soporte de comunicación. c. Incorporar las palabras aprendidas a la comunicación real. d. Enseñar a encadenar las palabras.
OBSERVACIONES Consideraciones para determinar si el SPC es apropiado para un individuo concreto: 1. Niveles de sofisticación del lenguaje. El SPC va dirigido a personas con un nivel simple de lenguaje expresivo (vocabulario limitado y estructura de frase moderadamente corta). 2. Agudeza y percepción visuales. 3. Habilidades cognitivas: edad mental adecuada para el reconocimiento de los objetos dibujados y para comprender el propósito de los SPC. Suficiente capacidad de almacenamiento mnésico y estrategias para recordar. 4. Actitud del usuario de la ayuda: motivación para comunicarse y aceptar que los SPC son un medio de comunicación viable. 5. Actitud de los oyentes. 6. Alguien que colabore. Las tarjetas del SPC se pueden utilizar en algunos casos como marcadores espaciotemporales.

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN TOTAL / HABLA SIGNADA

AUTOR: Benson Schaeffer.
DEFINICIÓN El programa de habla signada para niños no verbales es un programa de comunicación total diseñado para promover el desarrollo de signos de forma espontánea, el desarrollo del habla signada y finalmente el lenguaje verbal espontáneo.
A QUIÉN VA DIRIGIDO Personas con retraso mental profundo, retraso mental grave, autistas, niños afásicos sin habla y niños con trastornos moderados y severos del lenguaje.
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA 1. Enseñanza de signos. 2. Enseñanza de imitación vocal. 3. Enseñanza de habla signada (emisión de signos y habla de forma simultánea). 4. Lenguaje oral.
METODOLOGÍA 1. Enseñanza de signos: <ul style="list-style-type: none">• Moldear el signo teniendo en cuenta los 3 componentes: forma, posición y movimiento final.• Moldear el segundo signo.• Trabajar la discriminación entre los dos signos (primero se presentan de forma alternante y después de forma aleatoria).• Se van introduciendo los siguientes signos siguiendo el mismo procedimiento.• Enseñar la petición multisignos "quiero X" y "niño quiere X".• Introducir los signos "no", "ayuda", "wc" y "sí" 2. Enseñanza de imitación verbal: <ul style="list-style-type: none">• Instrucción del primer sonido: incrementar la frecuencia de las vocalizaciones, emisión del primer sonido bajo orden y enseñanza del primer sonido imitado.• Instrucción del segundo sonido de forma similar.• Emisión de los dos sonidos de forma alternada y en orden casual.• Acortar la emisión de sonidos hasta llegar a la sílaba.• Introducir nuevos sonidos hasta llegar a la sílaba y la palabra. 3. Enseñanza de habla signada: <ul style="list-style-type: none">• Aprender a emitir oralmente y a signar de forma simultánea. 4. Lenguaje oral: <ul style="list-style-type: none">• Reducción de signos hasta su eliminación.
OBSERVACIONES <ul style="list-style-type: none">• Técnicas y estrategias que se utilizan: moldeamiento, espera estructurada, autocorrección.• Tipos de ayudas o impulsos: táctiles, visuales y verbales.• Funciones lingüísticas:<ul style="list-style-type: none">– Expresión de deseos: petición de objetos y de actividades.– Referencia: etiquetar, nombrar, describir.– Concepto de persona: nombres de personas, expresión de emociones.– Preguntas: preguntar y responder a cuestiones.– Abstracciones: aprendizaje de nombres, valores de sí y no, lectura y habilidades numéricas.

**LAS NECESIDADES CURRICULARES ESPECIALES DE LOS NIÑOS AUTISTAS:
HABILIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PENSAMIENTO**

AUTOR: Rita Jordan y Stuard Powel.
DEFINICIÓN Se trata de un currículo cognitivo cuya finalidad es incidir en las dificultades que presentan estos alumnos en sus habilidades de aprendizaje y pensamiento, y que no se desarrollan siguiendo una pauta evolutiva normal.
A QUIÉN VA DIRIGIDO A alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo y autismo, con dificultades de aprendizaje, como resultado de un trastorno psicológico que afecta a su funcionamiento cognitivo. Estas dificultades varían según el mayor o menor grado de capacidad intelectual y el mayor o menor nivel de autismo.
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA <ul style="list-style-type: none">• En primer lugar describe las características y alteraciones más significativas del funcionamiento cognitivo de estos alumnos, referidas a: percepción, atención, memoria, solución de problemas, mediación social, lenguaje, imitación, juego simbólico, motivación, seguimiento de secuencias (causal y temporal), cognición social de sí mismo y de los demás como personas.• También plantea posibles enfoques didácticos para la intervención educativa para incluir en el currículo.• Finalmente desarrolla los contenidos del currículo cognitivo, incorporando la enseñanza de habilidades de pensamiento.
METODOLOGÍA Considera los principios de la solución de problemas, como un recurso pedagógico clave, en el que se manifiestan más claramente las dificultades cognitivas de estos alumnos y son posibles de mejorar. En la práctica la aplicación de estos principios, supone para el profesor: <ol style="list-style-type: none">1. Enfrentarse a las exigencias de la solución de problemas en tres dimensiones:<ul style="list-style-type: none">• Tipo de razonamiento que implica la tarea (discriminación, clasificación...)• Tipo de concepto definido (espacial, de clase, temporal)• Exigencias que se imponen a la memoria (toda la información presente, parte de la información oculta, o ausencia de información)2. Desarrollar la atención selectiva (actividades para estimular e incluso exigir su atención)3. Definir el problema: asegurar que el alumno comprende
OBSERVACIONES <ul style="list-style-type: none">• Ofrece enfoques prácticos para trabajar las habilidades cognitivas.• Relaciona el contexto curricular de las diversas situaciones educativas en las que se encuentran estos alumnos, con las dificultades de aprendizaje que presentan.

ESTIMULACIÓN BASAL

AUTOR: Andreas Fröhlich
DEFINICIÓN Método de trasfondo ecléctico que pretende a través de la aplicación de estímulos sensoriales estructurados y sencillos ayudar al niño, al adolescente o adulto a descubrirse a sí mismo, su propio cuerpo y a establecer sus primeras relaciones con el entorno social y material.
A QUIÉN VA DIRIGIDO Alumnado con necesidades educativas graves y permanentes asociadas a discapacidad psíquica y física con trastornos sensoriales y problemas de salud continuos (retraso mental profundo/plurideficiencia, con edades mentales entre 0-6 meses y 6-9 meses).
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA <ul style="list-style-type: none">• Comunicación, afectividad, cognitiva, percepción, motricidad, experiencia corporal y experiencia social.• Las áreas de percepción son prioritarias en el método: áreas somática, vibratoria, vestibular, olfativa, gustativa, visual, acústica y táctil.• El resto de las áreas estarían incluidas en las anteriores.
METODOLOGÍA/ PROCEDIMIENTO Se basa en el desarrollo de la etapa sensoriomotriz de Piaget (0-24 meses). Los ámbitos básicos de actuación y que en la práctica están interrelacionados son: percepción, movimiento y comunicación. La intervención se concibe como un trabajo entre el adulto y el alumno. El adulto está dispuesto a actuar con el alumno plurideficiente y así éste puede iniciar el proceso de trabajo. Se actúa desde un intercambio recíproco, es decir, los dos aprenden y los dos reciben. Aspectos básicos: Estructuración sistemática del espacio, del tiempo, rutinización en la realización de cada sesión de trabajo y en el orden de presentación de las actividades, así como en la utilización de materiales apropiados a cada actividad.
OBSERVACIONES Tiene en cuenta una serie de puntos básicos que son imprescindibles para comprender el estado del alumno con retraso mental profundo, como son el principio del ritmo para diferenciar situaciones de actividad/ descanso; principio del contraste (para iniciar la discriminación de estímulos), equilibrio entre periodos de tensión/descanso, considerar y preveer tiempos de reacción, aislar los estímulos necesarios y partir de la situación en la que se encuentra el alumno (estado de salud). A. Fröhlich se pronuncia por una intervención individual, bien directa o bien en espera. Ventajas: aporta actividades y estrategias para desarrollar contenidos según áreas de intervención. Establece también un modelo de evaluación tanto para determinar contenidos y objetivos de aprendizaje como para hacer un seguimiento de los mismos. En definitiva, ofrece la posibilidad de desarrollar programas educativos estructurados para el alumno con graves déficits, además de dar pautas para crear el ambiente apropiado.

PROGRAMA SENSORIAL PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

AUTOR: Flo Longhorn
DEFINICIÓN Explicita el proceso de realización de un currículum sensorial que puede formar parte de la adaptación curricular del alumno y es la base también para trabajar otras áreas curriculares. Está basado en la experiencia práctica y ofrece ejemplos de cómo enseñar.
A QUIÉN VA DIRIGIDO A personas (niños y adultos) que tienen graves dificultades de aprendizaje asociadas generalmente a trastornos sensoriales y físicos que les impiden sentir, manipular o reaccionar adecuadamente a determinados estímulos que se les presentan.
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA <ul style="list-style-type: none">• Gusto (experiencia del gusto)• Olfato.• Oído.• Vista.• Tacto.• Experiencia corporal.• Desarrollo de la integración de todos los sentidos (experiencia multisensorial).
METODOLOGÍA/ PROCEDIMIENTO <ul style="list-style-type: none">• Define la forma en que mejor aprende el niño y la situación óptima en la que puede aprender a usar sus sentidos aportando estrategias diversas de enseñanza así como ejemplos diversos de actividades.• Destaca como objetivo aprender a usar los sentidos para llegar a tener una conciencia sensorial más o menos nítida.• Contempla también ayudas y apoyos suficientes en situaciones de aprendizaje y destaca el hecho de colocar al niño en situación de experimentar sensorialmente la realidad.• Considera requisitos imprescindibles para aplicar el currículum sensorial que proponen, la planificación de los recursos personales, espaciales, temporales y materiales, así como un control y valoración de los mismos.
OBSERVACIONES <ul style="list-style-type: none">• Aporta ideas útiles en la práctica para programar y desarrollar actividades de estimulación sensorial.• Es un proyecto de trabajo estructurado que incluye planificación detallada de cada currículum sensorial, estrategias para establecer coordinaciones y colaboraciones en el propio centro escolar con el alumno y otros profesionales, así como con la familia.• También aporta estrategias o ideas para ampliar el currículum sensorial e integrarlo en otras áreas de aprendizaje.

**PROYECTO DE ESTRUCTURACIÓN AMBIENTAL
EN EL AULA DE NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO. P.E.A.N.A.**

AUTOR: Javier Tamarit y otros.
DEFINICIÓN Proyecto de trabajo estructurado, basado en la práctica cotidiana en un centro específico para alumnos con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (CEPRI, Madrid), que profundiza en el concepto de ENTORNO, no sólo como espacio físico sino como marco donde se desarrollan y aprenden habilidades de interacción, normas y otro tipo de habilidades. Para ello se han diseñado diversos tipos de claves o marcadores que transmiten información tanto a nivel concreto y cercano como a un nivel más abstracto y sutil.
A QUIÉN VA DIRIGIDO Personas con autismo y otros trastornos del desarrollo (en edad escolar)
ÁREAS DE TRABAJO O CONTENIDO DEL PROGRAMA Objetivo principal del programa: logro de la máxima independiencia personal y social. Se han planteado objetivos más específicos a partir de las siguientes áreas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">• Sociabilidad.• Lenguaje y comunicación.• Independiencia personal y social.• Cognitiva.• Psicomotriz.
METODOLOGÍA/ PROCEDIMIENTO Fases del proyecto: <ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de un marco teórico para fundamentar la creación y diseño del proyecto de trabajo.• Diseño espacial y temporal del entorno (Implica diseño del ambiente y diseño de claves y marcadores espaciotemporales).• Adquisición, construcción y colocación del material adecuado.• Aplicación en la práctica (experiencia piloto).• Como recurso metodológico se utiliza la observación. Se realizó evaluación a nivel de experiencia diaria y a nivel de coordinación con el resto de las actividades que se llevan a cabo en el colegio.
OBSERVACIONES Es un trabajo interno en un centro específico que se ha desarrollado en la última década y compagina la investigación con la experiencia diaria. En una primera fase se encargaron de: <ul style="list-style-type: none">• Diseñar y crear claves para el entorno escolar.• Darle un formato global y generalizable en las distintas áreas de trabajo.• Adaptar determinadas señales para su uso en el hogar. Recientemente han desarrollado un programa informatizado que gestiona de manera relacionada los contenidos curriculares y los entornos de actividades. Está pendiente una recogida más sistemática del contenido del programa y una elaboración definitiva del mismo para facilitar su utilización.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTUZARRA, P. y otros: *Educautisme. 4. Módulo: Materiales y recursos didácticos para la educación de las personas con autismo*, San Sebastián, Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- ARBEA, L. y otros: *La Atención a Alumnos con Necesidades Educativas Graves y Permanentes*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura Deporte y Juventud, 1995.
- ARBEA, L. (coord.): *Comunicación y Programas de Tránsito a la Vida Adulta en Personas con Necesidades de Apoyo Generalizado*, Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1998.
- ARNAIZ, P. (coord.): *El PCC: Autismo y atención a la diversidad*, Murcia, Universidad de Murcia, 1995.
- BAKER, B.L. y otros: *¿Cómo enseñar a mi hijo?*, Madrid, Pablo del Río Editor, 1980.
- BAUMGART, D., JOHNSON, J. y HELMSTETTER, E.: *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*, Madrid, Alianza, 1996.
- BELLO, J.A. y otros: *Proyecto curricular en Educación Primaria en un centro de Educación Especial*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1998.
- BOBARRO, C. y otros: *El autismo en la edad infantil. Los problemas de la comunicación*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996.
- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- BROWN, L.: *Criterios de funcionalidad*, Barcelona-Milán, Fundació Catalana Síndrome de Down, 1989.

- CANDEL, I.: *Programa de atención temprana. Intervención en niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*, Madrid, CEPE, 1997.
- CARLOS, A. DE y otros: *Las necesidades educativas especiales en la educación primaria*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996.
- CARR, E.G. y otros: *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Guía práctica para el cambio positivo*, Madrid, Alianza, 1996.
- C.N.R.E.E.: *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, Madrid, 1992.
- *Intervención educativa en Autismo Infantil I*, Madrid, 1989.
- CONDE, J.L. y VICIANA, V.: *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*, Málaga, Aljibe, 1997.
- COSTALES, M. y otros: *Proyecto curricular de Educación Infantil en un centro de Educación Especial*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO DE NAVARRA-M.E.C.: *Educación Infantil y Educación Primaria* (Cajas rojas), Pamplona, Gobierno de Navarra, Madrid, M.E.C., 1992.
- DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson, 1995.
- FODOR, E. y otros: *Todo un mundo de sensaciones. Método de autoayuda para padres y profesionales aplicado al período inicial de la vida*, Madrid, Pirámide, 1997.
- FODOR, E. y MORÁN, M.: *Todo un mundo por descubrir. Método de autoayuda para padres y profesionales. El desarrollo del niño de 6 a 24 meses*, Madrid, Pirámide, 1999.
- FRITH, U.: *Autismo*, Madrid, Alianza, 1991.
- FRÖHLICH A.: *La stimulation basale*, Lucerna, Edition SZH/SPC, 1993.
- GAVINO, A.: *Problemas de alimentación en el niño. Manual práctico para su prevención y tratamiento*, Pirámide, 1995.
- HERNÁNDEZ, J.M.: *Propuesta curricular en el área de lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*, Madrid, CEPE, 1995.
- JORDAN, R. y POWEL, S.: *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas. Habilidades de aprendizaje y pensamiento*, IBE-CERE. Centro especializado de recursos educativos, Gobierno Vasco.
- JORDAN, R. y POWELL, S.: *Educautisme 2. Módulo: Competencias e interacciones sociales*, Vitoria, Gobierno Vasco.
- LONGHORN, F.: *Programa sensorial para niños con necesidades especiales*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1991.

- LUCKASSON y otros: *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos* (traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro), Madrid, Alianza, 1997. (Trabajo original publicado en 1992).
- MAGEROTTE, G.: *Educautisme 3. Los problemas de comportamiento*, Vitoria, Gobierno Vasco.
- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- MARTOS, J.: *Los padres también educan. Guía práctica*, Madrid, APNA, 1984.
- MATAS, S. y otros: *Estimulación Temprana de 0 a 36 meses*, Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1990.
- MAYER JOHNSON, R.: *SPC. Símbolos pictográficos para la comunicación (no vocal)*, Madrid, Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- MEC: *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de Educación especial*. Tomo I, *El proyecto curricular*. Tomo II, *Un modelo de adaptación del currículo oficial*, Madrid, MEC, 1995.
- PERERA, J.: *Síndrome de Down. Programa de acción educativa*, Madrid, CEPE, 1990.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), 1997.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.): *El niño pequeño con autismo*, Madrid, Asociación de Padres de Niños Autistas, 2000.
- SAINZ, A.: *Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*, Instituto para el Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado (CEI, IDC), Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco, 1997.
- *El proyecto curricular en los centros de Educación Especial*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1998.
- SÁNCHEZ, A.: *Atención temprana. Programa de 0 a 3 años*, Barcelona, Cedecs, 1997.
- SCHAEFFER, B., MUSIL, A. y KOLLINZAS, G.: *Total Communication: A Signed Speech Program for Nonverbal Children*, Champaign. Illinois, Research press, 1980.
- SECADAS, F.: *Escala Observacional del Desarrollo*, Madrid, TEA, 1988.
- TAMARIT, J.: *Prueba ACACIA*. Madrid, ALCEI 6, 1994.

- TAMARIT, J. y otros: "Programa entornos: aplicación informática para la gestión del currículum. Equipo CEPRI. Madrid", en *La esperanza no es un sueño. Actas del V Congreso Internacional de Autismo Europa, Barcelona 1996*, tomo II, Madrid, Escuela libre editorial, 1998.
- TETZCHNER, S.V. y MARTINSEN, H.: *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Madrid, Visor, 1993.
- VERDUGO, M.A. (dir.): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- VIDAL, M. y DÍAZ, J.: *Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*, Madrid, CEPE, 1992.

