

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Manual de Adaptaciones Curriculares



EDUCACIÓN INCLUSIVA

Manual de Adaptaciones Curriculares



Documento de Trabajo

MINISTRO DE EDUCACIÓN

José Antonio Chang Escobedo

VICE MINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

Idel Vexler Talledo

VICE MINISTRO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Víctor Raúl Díaz Chávez

DIRECTORA NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

Clemencia Vallejos Sánchez

Febrero 2007 - Lima- Perú

PRESENTACIÓN

La Dirección Nacional de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación en el marco de la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 viene adoptando medidas y ejecutando acciones que favorezcan la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, talento y/o superdotación en la escuela regular.

Para que dichas acciones puedan ser debidamente implementadas, se vienen elaborando un conjunto de disposiciones y documentos pedagógicos que orienten el accionar de la comunidad educativa respecto del enfoque inclusivo.

En este sentido, se presenta el **Manual de Adaptaciones Curriculares** que se constituye en una “caja de herramientas” de pautas, recomendaciones y contribuciones relativas al desarrollo de acciones inclusivas en la escuela regular a fin de que los directores, docentes, padres y madres de familia cuenten con un instrumento informativo que proponga nuevas prácticas inclusivas y contribuya a disminuir resistencias y tensiones en el aula.

El presente Manual es el resultado del esfuerzo colaborativo de docentes y profesionales peruanos que, comprometidos con la inclusión educativa, han convenido en preparar un instrumento informativo que regule las acciones que, respecto de los planes, programas, y actividades deben realizar los docentes en favor de los estudiantes con discapacidad, talento y/o superdotación.

Este documento es un recurso “en sí mismo” una guía para responder eficientemente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes de Educación Inicial y Primaria, adaptándolas a sus particularidades, costumbres y cultura del entorno en que se desarrolla.

Para una mayor y mejor comprensión del documento, éste ha sido dividido en tres capítulos: Las Necesidades Educativas Especiales – NEE asociadas a discapacidad, talento y/o superdotación; las Adaptaciones Curriculares, y la Evaluación Psicopedagógica.

Esperamos que el Manual se convierta en un instrumento de consulta permanente que brinde nuevas estrategias que contribuyan, eficientemente, en el constante desafío de trabajar por la inclusión educativa de los estudiantes peruanos que presentan discapacidad, talento y/o superdotación.

CONTENIDO

Presentación

Las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a

- Discapacidad, Talento y/o Superdotación7
- Discapacidad Intelectual.....9
- Discapacidad Física23
- Discapacidad Auditiva43
- Discapacidad Visual61
- Autismo.....69
- Talento y Superdotación77

La Diversificación y las Adaptaciones Curriculares

en Educación Inicial y Primaria85

- El proceso de planificación curricular en la escuela inclusiva88
- El proceso de planificación curricular a nivel de aula.....89
- Adaptaciones de los elementos del currículo90
- Adaptaciones de capacidades y actitudes del DCN90
- Adaptaciones metodológicas y de materiales96
- Adaptaciones metodológicas para niños con necesidades educativas especiales103
- Adaptaciones a la evaluación.....120

Evaluación Psicopedagógica123

- ¿Qué es la Evaluación Psicopedagógica?125
- ¿Cómo se realiza una Evaluación Psicopedagógica?127
- ¿Con qué técnicas e instrumentos llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica?129
- Análisis de los resultados en las Pruebas de desarrollo140
- ¿Cómo sistematizar los resultados de la Evaluación Psicopedagógica?141

Bibliografía

**LAS NECESIDADES
EDUCATIVAS
ESPECIALES ASOCIADAS
A DISCAPACIDAD,
TALENTO Y/O
SUPERDOTACIÓN**

I. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Los estudiantes con discapacidad forman, como todo grupo humano, un colectivo muy heterogéneo, básicamente por razones de la etiología que originó la discapacidad, por las características de su comportamiento y por las habilidades y/o capacidades adquiridas.

Con relación a la definición de discapacidad intelectual o lo que debiéramos entender por ella, hoy podemos hablar de un cambio de paradigma en dicho aspecto, pues se ha dejado de utilizar los tests psicológicos como el único criterio para definir y clasificar a las personas con esta discapacidad y se ha propuesto lo siguiente:

a. Darle un carácter práctico y funcional a la naturaleza multidimensional de la deficiencia intelectual.

b. Orientar y proponer criterios para planificar los apoyos pedagógicos que estas personas requieren para su educación.

En consecuencia, la definición más aceptada nos dice que, esta discapacidad se caracteriza por limitaciones de diversos grados en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades, prácticas sociales y conceptuales y que se produce antes de los 18 años.

Para aclarar este concepto diremos: que la inteligencia refleja nuestra capacidad mental general y en consecuencia nos permite razonar, planificar, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, tener habilidades creativas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia; asimismo, nos permite comprender nuestro entorno de manera amplia y profunda y va más allá del rendimiento académico o las respuestas que se den a los tests psicométricos.

La conducta adaptativa se refiere al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y engloban aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, entre otros.

Esta definición parte de 5 premisas que son las siguientes:

- 1.** Las limitaciones en el funcionamiento, que presenta la persona con discapacidad intelectual, deben considerarse teniendo en cuenta el contexto o ambiente en que se desenvuelven las personas de igual edad y cultura.
- 2.** La evaluación para ser válida debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en las áreas de lenguaje, perceptual, psicomotora y de conducta de la persona con discapacidad.
- 3.** En una persona con discapacidad intelectual, generalmente las limitaciones coexisten con capacidades o habilidades adquiridas.
- 4.** El objetivo de descubrir las limitaciones es conocer e identificar las NEE de la persona con discapacidad.
- 5.** Si, a la persona con discapacidad intelectual, se le ofrecen los apoyos apropiados, de manera personalizada y durante el tiempo que lo requiera, el funcionamiento de esta persona mejorará significativamente.

En conclusión, esta definición articula la evaluación con la intervención y la respuesta pedagógica que, la persona con discapacidad requiere para participar en un proceso educativo exitoso, tomándose en cuenta los aspectos personales o ambientales que pueden variar, en el tiempo.

1. Características que presentan las personas con discapacidad intelectual

Se puede afirmar en términos generales, que estas personas pasan por las mismas etapas de desarrollo, por las que pasan las personas no discapacitadas de su misma edad, pero su progreso se da a un nivel más lento, alterándose el ritmo y el grado de ese desarrollo.

En el aspecto psicomotor logran un mayor desarrollo en las habilidades globales que en las segmentarias; presentan una torpeza, de diferentes grados, en la ejecución de habilidades motrices básicas; aspectos relacionados con el esquema corporal, el espacio y el tiempo requieren de un tiempo mayor para asimilarse y utilizarse en la vida cotidiana.

En el aspecto intelectual, funciones directamente relacionadas con el aprendizaje, como la atención, concentración y memoria, lentificadas en su proceso de desarrollo, van a influir en los procesos de aprender; asimismo, la simbolización, la abstracción, la generalización, la transferencia, la solución de problemas, entre otras funciones afectadas en su desarrollo, también van a interferir con sus habilidad para aprender.

En el aspecto, social, presentan una inmadurez afectiva (cambios bruscos de carácter); requieren supervisión, hasta lograr una independencia personal y son de iniciativa limitada; asimismo, tienen un repertorio reducido de habilidades sociales.

En el aspecto orgánico, presentan algunas sincinesias o movimientos estereotipados, alteraciones perceptuales, con más énfasis en la visión y audición; asimismo, presentan una hipoactividad que va a influir en su desarrollo físico.

En el aspecto del lenguaje, están afectados el lenguaje comprensivo, el expresivo y la articulación verbal, en parte por la torpeza de los órganos fonoarticulatorios y en parte por la condición de la limitación intelectual.

En el aspecto académico, si bien se puede afirmar que, como estudiantes, las personas con discapacidad intelectual logran aprendizajes significativos, lo van a hacer de manera más lenta y deben, para ello, utilizar al máximo las habilidades indemnes o que están menos afectadas, por lo tanto, se debe tener en cuenta que lo siguiente:

- Retienen y comprenden mejor las imágenes que las palabras
- Memorizan y retienen información concreta
- Aprenden con facilidad rutinas y son perseverantes
- Bien motivados se esfuerzan por aprender
- Son afectuosos y querendones
- Tienen tendencia a la imitación porque su lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, no facilita una buena comunicación docente – alumno y alumno – alumno.
- Presentan un retraso psicomotor que influye en el desarrollo de tareas o actividades que impliquen precisión en la coordinación visomotora.
- Presentan un retraso académico, generalmente su edad cronológica no corresponde al grado escolar en que se encuentran.
- A mayor edad, será evidente una mayor discrepancia en sus aprendizajes y los aprendizajes que logran sus compañeros de la misma edad.



Siendo el área cognitiva lo más notorio en lo que respecta a sus limitaciones, con relación a estudiantes no discapacitados de su misma edad, tienen dificultades para:



Los padres de familia son los primeros en percibir el retraso en el desarrollo del niño y que se manifiesta en los aspectos siguientes, cuando es pequeño.

- Convertir objetos y hechos en símbolos y memorizarlos.
- Asimilar información progresivamente más compleja y abstracta.
- Recuperar información y utilizarla adecuadamente en la solución de problemas.
- Elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato, es decir, dificultades en el proceso de transferencia.
- Comprender el mundo que los rodea y a sí mismos.
- Utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación.
- Adaptarse a las exigencias sociales
- Adquirir conocimientos acerca de los procesos cognitivos, que se traduce en dificultades para establecer o identificar, por la auto-reflexión: ¿qué estoy haciendo mal? o ¿dónde está el error?
- Pensamiento poco flexible y limitado para utilizar planes o estrategias de control.

- En la cuna no realiza movimientos o actividades que son propias de los niños en los primeros meses de vida.
- Indiferencia ante los estímulos visuales o auditivos.
- No fija la vista en el rostro de la persona que está en su campo visual.
- Retraso en la risa y en el juego vocal previo a la palabra articulada.
- Inadecuada coordinación motriz o torpeza motora
- Fragilidad emocional o irritabilidad extrema
- No habla a la edad promedio, su vocabulario es limitado.
- Muestra desinterés en la manipulación de juguetes y objetos.
- Repite persistentemente determinadas conductas
- No establece contacto con otros, se aísla, pega, grita o llora sin motivo aparente.

Estas conductas o actitudes y otras que son atípicas y no se dan en niños no discapacitados de la misma edad, son frecuentes en los niños con discapacidad intelectual, pero tampoco constituyen una regla, ni se dan invariablemente y en la misma frecuencia en todos estos niños.

Considerando que los padres tienen una influencia importantísima en el desarrollo de las potencialidades de estos niños es necesario que sean orientados y capacitados para que eviten la sobreprotección, procuren un ambiente familiar cálido para el niño, gratifiquen sus logros y los ayuden en su independencia personal.

2. El aprendizaje en niños con discapacidad intelectual

El aprendizaje en estos niños dependerá de sus procesos psicológicos y del apoyo pedagógico que el docente le brinde; en este sentido, es importante conocer como se desarrollan los procesos psicológicos básicos en estos estudiantes.

2.1. La percepción

En términos generales, nosotros percibimos la realidad como un conjunto de hecho, seres y objetos, entre los cuales se establecen complejas relaciones.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual, debido a la lentitud de los procesos de análisis y síntesis, perciben una cantidad menor de elementos y no pueden precisar las relaciones establecidas entre ellos; es por eso, que al observar una lámina, mencionan un elemento, el percibido, pero no mencionan otros elementos o las relaciones existentes entre estos elementos; en consecuencia sus descripciones son pobres e insuficientes, porque no comparan y no discriminan propiedades (forma, color, tamaño, etc.).

2.2. El pensamiento

Las dificultades a este nivel tienen relación con la pobreza perceptiva, el limitado desarrollo del lenguaje y su falta de experiencia práctica; es por ello que el desarrollo del pensamiento, en estos niños, tiene un proceso lento. Asimismo, con frecuencia aprenden nociones, procedimientos, conceptos, pero de memoria, sin comprender su sentido, teniendo por ello dificultades para aplicarlos.

2.3. La memoria

La memoria a corto plazo es labil, tienen dificultad para organizar los recuerdos y olvidan rápido lo percibido, de allí las dificultades que tienen para adquirir hábitos, conocimientos o generalizar experiencias pasadas.

2.4. La atención

Esta función demanda, además de un esfuerzo, el interés de focalizar nuestra atención en algo que nos motiva y que, como consecuencia de ello, nos concentramos en un aspecto, detalle o asunto y desatendemos lo demás.

En estos alumnos la atención voluntaria es muy limitada y se da sólo a través de periodos muy cortos, lo cual reduce su capacidad de trabajo. Asimismo, el exceso de estímulos les limita su atención en lo que están haciendo, los dispersa y los orienta hacia otras cosas.

2.5. Lenguaje

Además de ser lenta y tardía la aparición del lenguaje en estos niños, su léxico es pobre, sus expresiones son limitadas, poco fluidas y sin ritmo; las dislalias son frecuentes; todo ello está relacionado con el nivel de desarrollo psicomotor que es básico para lograr un lenguaje inteligible y fluido, tanto en lo comprensivo, como en lo expresivo.

2.6. Personalidad

La formación de la personalidad se debe a varios factores, siendo uno de los más importantes la calidad y el número de experiencias vividas.

En niños con discapacidad intelectual ya sea por sobreprotección, que limitan sus experiencias o por un autoconcepto pobre, tienen una baja autoestima, todo lo cual anula sus iniciativas y se vuelven dependientes e inseguros, características que determinan su personalidad.

Estos rasgos de la manera de ser de los niños con discapacidad intelectual y que van a influir en sus logros de aprendizaje, no son limitantes para que puedan beneficiarse de un programa educativo adecuado.

Lo que debe tener presente todo docente es que, estas dificultades que son en grados variables de afectación, deben ser convertidas en necesidades educativas especiales y estas necesidades traducirlas en apoyos pedagógicos; asimismo, deben centrar su atención en sus capacidades y no en sus limitaciones, sólo así será posible que estos niños puedan acceder a una escuela inclusiva, permanecer en ella y sobre todo, tener éxito en su escolarización.

3. Sugerencias generales para su escolarización

El desarrollo infantil es un proceso ordenado por etapas en el que el niño y la niña interactúan con el medio que los rodea, van logrando niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones, sentimientos y de relaciones con los demás.

Desde antes del nacimiento el cerebro comienza a desarrollarse por la cantidad y calidad de estímulos que recibe. En la medida en que estimulemos adecuadamente a los niños, éstos presentarán las habilidades necesarias para seguir compitiendo con las exigencias de su medio, en un progresivo avance de su desarrollo, tanto físico como intelectual.

El funcionamiento psicológico del niño requiere estímulos para desarrollar capacidades físicas específicas como: sentarse, gatear, pararse, caminar, correr; cognitivas como: razonar, inventar, aprender, imitar; emocionales como: expresar afecto, tolerar frustraciones, poder esperar, etc.; sociales como: compartir, escuchar, dar y recibir elogios, etc.

Conocer cómo se desarrolla el niño permite al educador y a los padres de familia garantizar las condiciones físicas, emocionales, psicológicas y sociales que favorezcan el progreso evolutivo del niño con discapacidad intelectual. Todos los niños tienen el potencial para progresar en su desarrollo aunque algunos lo logren más tardíamente.

La discapacidad intelectual no niega el desarrollo del niño en forma absoluta, siempre hay posibilidades. Cada estadio de madurez establece las bases del próximo; es importante identificar las conductas esperadas de acuerdo a la edad, en las diferentes áreas de su desarrollo en los niños con discapacidad y de alto riesgo. Al haber una condición interna (daño cerebral) o externa (falta de estimulación) que frena dicho desarrollo, se debe intervenir inmediatamente, para atender las necesidades particulares del niño.



3.1. Esquema corporal

El contacto corporal es fundamental para el establecimiento del vínculo con las personas.

Procurar el placer del contacto, la mediación de la sonrisa, el seguimiento de los padres, la relación con la madre, los brazos tendidos hacia el adulto y los objetos, son formas de conectarse con el entorno.

Las primeras sensaciones que recibe el niño son a través de su cuerpo: satisfacción, dolor, movimiento, desplazamiento, sensaciones visuales, auditiva, etc. Su cuerpo es el medio para la acción, para el conocimiento y para la relación con el mundo.

La construcción del esquema corporal cualquiera sea el ritmo del desarrollo del niño o la niña se produce por un orden de sensaciones que es siempre el mismo en todos los individuos:

- Establecer contacto físico-corporal con el bebé como vínculo de confianza.
- Proporcionar estímulos visuales y auditivos de modo que el pequeño los busque (ruidos del hogar, sonidos, colores)
- Sentar al niño o a la niña, siempre que sea posible, empleando almohadones y otros apoyos.
- Juntar las manos para recepcionar objetos. Hacer lo mismo entregando juguetes y otros objetos del hogar.
- Disponer de espacios en los que pueda reptar y gatear.
- Permitir al niño o a la niña que se observe en el espejo, acompañando a esta acción la repetición de su nombre.
- Reconocer las partes del cuerpo en sí mismo, nombrando y señalando cada una de ellas.
- Reconocer las partes del cuerpo en otra persona, en un muñeco y en una lámina.
- Acompañar los reconocimientos con la repetición del nombre de cada parte del cuerpo.
- Motivar al niño y a la niña a dibujarse a sí mismo y dibujar a las demás personas.

3.2. Lenguaje

La capacidad de hablar, escuchar y oír están en la base de los procesos comunicativos de las personas. El lenguaje se concibe como “una capacidad esencialmente humana”.

Los niños y las niñas con discapacidad intelectual pueden estar en muchas ocasiones lingüísticamente disminuidos. Las situaciones observadas son variadas: pueden aparecer trastornos de la dicción, escasez de vocabulario, dar la impresión de no tener nada que decir o bien, no comprender lo que se comunica, aparentar no poder organizar las ideas, se muestran incapaces de tratar temas “ausentes” tales como lo que pasó ayer, no logran responder a preguntas muy generales pero responden a aquellas en las que se le presentan varias alternativas ¿Está sentado, parado o acostado?, le cuesta o no consigue entablar un diálogo sobre un tema, cambia continuamente el asunto de la conversación, agregando cuestiones fuera de contexto, repite una palabra varias veces inesperadamente, pregunta lo mismo muchas veces, no encuentra la palabra adecuada para referirse al objeto o situación en cuestión, entre otras cosas.

Todos los niños adquieren en los primeros años de su vida habilidades de interrelación entre él y las personas y los estímulos del ambiente.

Son los padres quienes intervienen primero apoyando las vocalizaciones de los pequeños, mostrando objetos y pronunciando sus nombres.

El desarrollo del lenguaje continúa realizándose por este mismo camino a medida que transcurre el tiempo.

El papel de los padres es fundamental desde el nacimiento, momento que el descubrimiento del valor expresivo de los gestos del bebé forma parte de un lenguaje no verbal que también sirve como vínculo comunicativo.

Estos contactos son cruciales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños:

- Hablar siempre al niño o a la niña como si lo hiciera con otro pequeño no discapacitado.
- Estimular al niño ante cada vocalización, repetir las producciones del niño.
- Usar vocativos para llamar su atención tales como ¡Mira! ¡Oye!
- Mostrar objetos variados, juguetes, personas, figuras y nombrarlos.
- Repetir cada sonido o palabra dicha por el niño (sí, sí son conejitos).
- Comenzar el conocimiento desde los objetos cercanos (juguetes de su cuna, elementos de la habitación) a los más distantes (otras habitaciones, exteriores de la casa, guardería o centro educativo).
- Comunicarle verbalmente sentimientos y emociones como formas más abstractas del lenguaje (¡Que divino! ¡Te quiero! ¡Bonito!).
- Recitar y cantar para el niño o la niña.
- Promover que escuche música y canciones.
- Repetir segmentos lingüísticos con y sin significado (ta ta ta, mamá mamá mamá).
- Realizar gestos y ademanes unidos a situaciones significativas (decir adiós y levantar la mano, decir no y mover la cabeza como signo de negación, cerrar un ojo, fruncir el ceño, etc.).
- Mirar televisión o películas con personajes de actualidad significa utilizar dos códigos: el de la imagen y el expresivo.
- Proporcionarle títeres y simular diálogos entre los muñecos, preguntas y respuestas, ejecución de canciones y poesías.
- Decir una palabra y pedir al niño o a la niña que digan otras que pertenezcan a la misma categoría o familia; por ejemplo: frutas: manzana, plátano, pera, uva. Ayudarlos a encontrar otras.
- Describir un juguete. Los padres ayudarán a observar los rasgos del mismo, por ejemplo: muñeca grande, rubia, de ojos verdes, con vestido rojo, se llama Susana.
- Solicitar al niño o a la niña que colaboren con tareas del hogar. Los padres describen la forma de realizar la actividad. Posteriormente lo hará el niño; por ejemplo: vamos a poner la mesa para almorzar, ponemos el mantel, los platos, las cucharas ...
- Jugar con loterías: de animales, frutas, flores, etc. Realizando nominaciones y apareamiento de figuras.
- Dar órdenes sencillas: dame el pan, pon el cojín en la silla.
- Encontrar la palabra o palabras que se relacionan con una dada; ampliando progresivamente las series; por ejemplo: taza, leche; taza, leche, café; etc.

Además, los docentes deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Centrar la atención en la potencialidad de los niños.
- Elevar su autoestima.
- Dar instrucciones sencillas.
- Proponer situaciones de fácil comprensión.
- Fomentar la comunicación verbal y no verbal.

3.3. Discriminaciones de formas, tamaños y colores

La tradición pedagógica promovió durante mucho tiempo el empleo de patrones y bloques de madera de diferentes formas, colores y tamaños, para trabajar estos aspectos, en el entendido de que logrando reproducir estas formas y nombrándolas, el tema estaba solucionado, pero los aportes actuales sobre el pensamiento divergente proponen el empleo de formas improvisadas, creadas por el niño o niña, con lo cual se redefine y reorganiza la función de los objetos, es así que, cambiando actividades formales por otras más informales se obtienen buenos resultados. Por ejemplo:

- Permitir al niño o a la niña manipular objetos de diferentes formas, tamaños y colores.
- Solicitar que clasifiquen cubos por tamaño y color.
- Pedir que clasifique bloques lógicos por forma, tamaño, grosor y color.
- Hacer series con figuras geométricas.
- Nombrar las formas y colores; y todas aquellas actividades que el docente conozca al respecto.

4. El estudiante con discapacidad Intelectual en el aula regular:

4.1. Sugerencias generales para su escolarización

- Identificar los factores que facilitan u obstaculizan el progreso escolar del alumno.
- Brindarle una atención adecuada en los momentos iniciales de su escolaridad, facilitará su adaptación a la escuela y necesitará de menores apoyos más adelante
- En la medida que se le brinde una atención individualizada con el apoyo de materiales y equipos adaptados y adecuados, va a ser evidente un mayor progreso académico del alumno.
- Proponerle metas asequibles y experiencias exitosas.
- Ayudarlo a adquirir la mayor autonomía posible en el contexto escolar, familiar y social
- Plantearle desafíos o retos dosificados.
- Ayudarlo a controlar el miedo o la ansiedad.
- No subestimarle para no mermar su desarrollo potencial.
- Ayudarlo a desarrollar su autoestima y su autoconcepto.
- Fomentar el autocontrol y la autoconfianza en si mismo.
- Desarrollar las funciones básicas de atención, concentración y memoria.
- Brindar el apoyo verbal y visual para la comprensión de instrucciones.
- Priorizar las experiencias polisensoriales.

- Hacer que acceda a los aprendizajes partiendo de contenidos procedimentales, percibiendo la funcionalidad de los mismos.
- Ayudarlo a transferir los aprendizajes a otros contextos o situaciones, percibiendo la funcionalidad de los mismos.
- Evitar que se sientan culpables por una mala actuación.
- Ayudarlo a acceder, gradualmente, a la abstracción y simbolización de la información.

4.2. Aspectos a ser priorizados en su educación

- Los comportamientos inadecuados deben ser corregidos con firmeza y sin tener en cuenta su discapacidad.
- Adquirir la mayor autonomía posible en los contextos familiar, escolar y social.
- Adquirir habilidades sociales básicas: saber escuchar, respetar normas, responder a órdenes, compartir, trabajar en pares o pequeños grupos, etc.
- Priorizar aprendizajes procedimentales.
- Desarrollar su lenguaje comprensivo y expresivo para evitar la gesticulación y la imitación.
- Hacerlo capaz de elaborar generalizaciones.
- Mayor cantidad y variedad de estímulos, ejercicios y experiencias.
- Priorizar el desarrollo psicomotor: esquema corporal, conductas perceptivo motoras y coordinación dinámica general.
- Entrenarlo en ejercicios bilaterales (con ambos lados del cuerpo) cruzados o alternos.
- A partir de los 13 años, como edad referencial, debe iniciarse su preparación para el mundo del trabajo.

4.3. Sugerencias para el docente del aula regular

- Comprender, intentándolo con un honesto deseo de ayudar al niño o niña como ser individual: sus potencialidades, intereses, fortalezas y debilidades y encontrar ¿el por qué? de su limitación en su capacidad de entendimiento, ello ayudará a entender porqué no aprende un determinado concepto y no porqué es deficiente intelectual.
- Cada una de sus limitaciones específicas deben abordarse desde una perspectiva factorial y diferenciadora.
- Crear situaciones para que el niño se relacione e interactúe con niños de su edad y evitar que lo haga con niños más pequeños.
- Evitar el exceso de estímulos distractores, como ubicarlo frente a ventanas o pasadizos.
- Fraccionar una tarea relativamente compleja o extensa.
- Evitar tareas que superen sus posibilidades, porque le produce frustración y disminuye su autoestima.
- Estimularlo cuando tenga éxito, pero sólo cuando lo tenga, es decir, cuando haya concluido satisfactoriamente una tarea.
- Valorar el esfuerzo adicional evidente.

- Analizar los errores con el niño, que tome conciencia de ellos, así, los reducirá o evitará en el futuro; esta acción es importante para su progreso escolar.
- Planear tareas o responsabilidades que estén en relación con sus capacidades; en los trabajos grupales, ubicarlo en un grupo que lo apoye, así podrá disfrutar del éxito.
- Brindar una ayuda discreta y evitar la sobreprotección.
- Ayudarlo a tomar conciencia de sus limitaciones en forma paulatina, así como de sus posibilidades funcionales y de sus habilidades aprovechables, aún cuando estén por debajo del promedio y que, vaya ajustando su personalidad a esa realidad.
- Evitar las tareas o actividades para las que no está preparado o aquellas para las cuales todavía no ha adquirido la habilidad previa requerida.

5. Las adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual

Los alumnos con discapacidad intelectual son alumnos con necesidades educativas especiales que requieren, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas especiales por las características específicas que presentan.

Debe entenderse, además, que las NEE no surgen directamente del alumno, por sus características, sino que tienen su origen en la interacción del alumno con su entorno educativo.

Esta nueva perspectiva modifica sustancialmente algunas concepciones tradicionales y precisa importantes cambios en el tratamiento de estos alumnos, algunos de los cuales son los siguientes:

- Contribuye a la normalización de la vida escolar de estos alumnos. Todos los alumnos son “iguales” pues todos tienen necesidades educativas, aunque éstas sean diferentes entre sí.
- La responsabilidad no recae en el alumno, sino en el entorno educativo (personal directivo, profesores, familia, etc.) que deben adaptar las condiciones, los objetivos, los contenidos y demás elementos del currículum a las necesidades individuales de cada alumno.

En tal sentido, las variables que más influyen en el éxito de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad intelectual son la actitud favorable del profesorado y las modificaciones o adaptaciones curriculares.

La identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos es responsabilidad de los Servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales - SAANEE, servicio integrado por un equipo interdisciplinario; estos profesionales se encargan de realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos. La información ha de ser recogida de forma explícita en el informe psicopedagógico, un documento en el que se refleja la situación evolutiva y educativa del alumno, se concretan sus necesidades educativas especiales y se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede requerir durante su escolarización, para facilitar y estimular su progreso educativo.

El informe psicopedagógico, por definición, es personal y diferenciado para cada alumno, en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual conviene conocer las características básicas de su proceso de aprendizaje porque nos indicarán cuáles son sus principales necesidades educativas especiales.

La inclusión educativa en líneas generales es beneficiosa para los niños con discapacidad intelectual y también lo es para sus compañeros. Pero no la inclusión de cualquier modo como una enseñanza transmisiva entendida como un modelo didáctico en el que el profesor es el poseedor de conocimiento y el alumno un mero receptor de ese saber; el ejemplo más claro de esta perspectiva educativa es la clase magistral, en la que el profesor explica al grupo/ clase y éste escucha atento en estado totalmente pasivo. Es preciso variar las estrategias pedagógicas con estos alumnos utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de propuestas diversificadas, recogidas siempre que se pueda en la propia programación y las adaptaciones curriculares individuales que se requieran hacer.

5.1. Currículo y adaptaciones curriculares individuales

El concepto de currículo aceptado en nuestro sistema educativo, admitiendo que existen otras concepciones se puede precisar como el documento que determina los objetivos de la educación peruana y propone un plan de acción adecuado para la consecución de dichos objetivos.

El currículo se concreta en diferentes niveles, según su marco de actuación. El Ministerio de Educación y las Direcciones Regionales de Educación fijan los lineamientos generales y las enseñanzas comunes para garantizar una formación común a todos los alumnos del país. A partir de ellas, los centros educativos han de elaborar su Proyecto Curricular para cada uno de los niveles y ciclos educativos que se imparten en él, que ha de incluir entre otros aspectos, los objetivos generales, decisiones sobre metodología y criterios generales de evaluación. Por su parte, cada profesor elaborará la programación didáctica de las áreas que ha de impartir a todos los alumnos de su clase. La adaptación curricular individual (ACI) concretaría el currículum para aquel alumno que lo requiera.

Las adaptaciones curriculares individuales, aunque forman una unidad en sí mismas, no pueden separarse de la planificación y la ejecución curricular del aula de referencia, concretándose progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos que las demanden. En otras palabras, se trata de que al elaborar el Proyecto Curricular de cada ciclo y las programaciones de cada aula se tenga en cuenta a los alumnos con discapacidad, que por sus características, exigen una respuesta educativa diferenciada.

En ese sentido las adaptaciones curriculares de centro, se realizan para satisfacer las necesidades contextuales comunes o generales de todos los alumnos de un centro en concreto, incluyendo las necesidades educativas especiales de determinados alumnos y se reflejan en modificaciones del Proyecto Curricular y, en el caso de alumnos con discapacidad intelectual, pueden incluir, por ejemplo, estrategias para favorecer su adaptación al centro o, más concretamente, al proceso de aprendizaje en un aula/grado determinado.

Las adaptaciones curriculares de aula intentan dar respuesta a las NEE de los alumnos de un grupo-aula. Son variaciones en la programación que, siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con discapacidad intelectual. Se trata de facilitar el que pueda lograr los objetivos, aunque sean distintos de los del grupo, con el mayor grado posible de normalización e integración.

Las adaptaciones curriculares individuales son el conjunto de decisiones educativas que se toman desde la programación de aula para elaborar la propuesta educativa para un determinado alumno. Pueden ser no significativas, si no afectan a las capacidades y contenidos básicos y, significativas si suponen la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes áreas de desarrollo. Son en resumen, una programación para un solo alumno, con los mismos objetivos que la programación del grupo-aula.

La obligación de realizar la adaptación curricular individual para un alumno en concreto recae en el docente de aula en los niveles de educación inicial y de primaria y en cada uno de los profesores de cada una de las asignaturas en educación secundaria. Para su elaboración reciben la ayuda del equipo de apoyo y asesoramiento SAANEE.

Las ACI se recogen en un documento denominado Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), que se ha de adjuntar al expediente académico del alumno. Incluirá, al menos, los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto de acceso como curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

5.2. Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con discapacidad intelectual

Los estudiantes con discapacidad intelectual requieren una oferta educativa específica y adaptada que concreta el principio de individualización de la enseñanza. En tal sentido, las ACI determinan el nivel de ajuste o las modificaciones tanto a nivel de la programación de aula, como de las estrategias de actuación del docente, precisando la ayuda adicional específica que se le va a brindar a un alumno en concreto.

El proceso de las ACI se inicia precisando lo siguiente: qué debe aprender el alumno en función de su proyecto educativo personal, cuándo y cómo debe aprenderlo y cómo se evaluarán los logros de esos aprendizajes.

Las ACI deben ser relativas y cambiantes, no rígidas y definitivas; en tal sentido, las adaptaciones pueden ser:

- a) *De acceso*: son los cambios o modificaciones en los elementos personales y materiales o la organización de los mismos. Con relación a las adaptaciones en los elementos personales, implica la participación de otros profesionales especializados: terapeutas físicos o de lenguaje, psicólogos, etc., participación que debe ser planificada y desarrollada de manera coordinada. Con relación a las adaptaciones en los elementos materiales, tienen relación con el espacio físico, el mobiliario y los materiales didácticos, elementos que condicionan la organización del trabajo en el aula.
- b) *De la organización del aula*, debe ser flexible en el agrupamiento de los alumnos, utilizando diferentes criterios que faciliten el interactuar entre ellos, el desarrollo de su autonomía, no dándole más ayuda directa de la que necesitan o proporcionarles la atención individualizada que requiere.
- c) *De las adaptaciones curriculares*, están referidas a las modificaciones en los elementos de las capacidades (en las habilidades, en los contenidos, la condición o en la actitud), en la metodología, los materiales y/o los criterios de evaluación.

Los profesores de aula y los profesores de apoyo han de dar respuesta a las NEE de los escolares con discapacidad intelectual, realizando las adaptaciones curriculares que sean requeridas, adaptando el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Aunque por definición una ACI se dirige expresamente a un alumno en concreto de un centro en concreto, adaptando la propuesta curricular a las necesidades específicas de ese alumno, pueden establecerse ideas generales para la confección de las mismas, teniendo en cuenta las peculiaridades de su proceso de aprendizaje, sobre cómo hacer las adaptaciones a las características generales de los alumnos, qué se les va a enseñar y cómo se les va a enseñar.

5.3. Qué enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual: capacidades y contenidos.

A la hora de determinar los objetivos educativos más adecuados para los alumnos, se ha de tener en cuenta que los estudiantes con discapacidad intelectual adquieren las capacidades con un poco de más lentitud que otros alumnos y que se dispone de un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades con relación a los objetivos educativos fundamentales que estos alumnos deben lograr.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a mediano y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir la formación ideal de persona, lo que se aspira que alcance a lo largo de su vida, ese niño que tenemos hoy ante nosotros. Por ejemplo, se puede plantear que sea lo más autónomo posible o que encuentre un trabajo, logrando la ansiada independencia económica. Lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si se propone que pase su etapa adulta en su casa. A mediano plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba su nombre o que lea carteles.

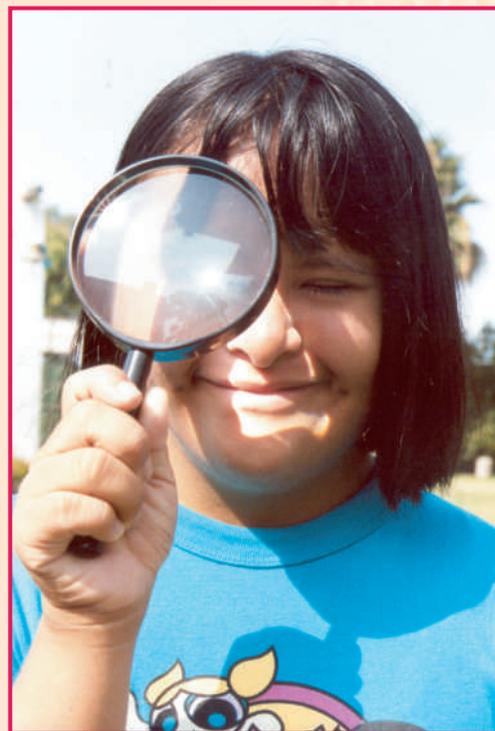
Es esencial personalizar los objetivos porque los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar capacidades que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir capacidades distintas a las de sus compañeros (por ejemplo, habilidades de autonomía social básica) y en algún caso habrá que priorizar capacidades, cambiando el momento de su presentación. Siempre que se pueda, se deben escoger capacidades prácticas, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible, a su realidad y secuenciarlas en orden creciente de dificultad.

En todo caso, esa selección de capacidades se deben basarse en unos criterios que son los siguientes:

- Las más importantes y necesarias para el momento actual de la vida del niño, las que le sirven aquí y ahora.
- Las que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y las que se puedan aplicar a un mayor número de situaciones.
- Las que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Las que favorezcan el desarrollo de su atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía y socialización.

Al respecto, los cambios más frecuentes están referidos a:

- a) Bajar el nivel de exigencia de la habilidad, del contenido o la condición de una capacidad.
- b) Desdoblar una capacidad en dos sub-capacidades
- c) Ampliar el tiempo previsto para el logro de una determinada capacidad.
- d) Priorizar una capacidad por la importancia que tiene para el estudiante de acuerdo a su Plan de orientación individual.



Priorizar una capacidad significa atribuirle una mayor relevancia en el proceso de E/A, asignándole una mayor cantidad y calidad a los apoyos individuales o personales. Teniendo en consideración las prioridades educativas de estos alumnos, se deben priorizar capacidades relacionadas con el desarrollo de las siguientes habilidades:

- a) *Comunicación*: desarrollar habilidades comunicativas en todo tipo de situaciones, priorizando la superación de los problemas de articulación y la pobreza de vocabulario; fomentar la producción frecuente y espontánea de conductas comunicativas y valorar la importancia de que las emisiones lingüísticas estén relacionadas significativamente y que cualquier intento comunicativo que realice el niño debe ser estimulado y reforzado.
- b) *Socialización*: desarrollar comportamientos constructivos, responsables y solidarios que hagan posible el interactuar con los demás de manera correcta y adecuada. Esta habilidad permite afirmar el conocimiento de sí mismo, crear la identidad propia para producir cambios en el entorno; fomentar la cooperación a través de las ayudas mutuas; valorar los aportes propios y ajenos, respetar los principios democráticos, promover las interacciones recíprocas, conociendo las peculiaridades de los demás, sus gustos y preferencias.
- c) *Adquisición de hábitos básicos*: considerar los hábitos desde los más personales como el orden, el autocontrol, el uso del tiempo libre, el cuidado de los objetos, el respeto de las normas y la autonomía en el sentido más amplio, hasta lograr una independencia personal, que incluyan el desplazamiento y la orientación para la utilización de los servicios de la comunidad.



II. DISCAPACIDAD FÍSICA

El niño y la niña con discapacidad física, presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo articular y/o nervioso, y que en grados variables limita alguna de las actividades que pueden realizar los niños de su misma edad.

1. Rasgos más característicos de la discapacidad física

Los principales rasgos psicomotores son los siguientes:

- a) Se trata de una alteración en el aparato motor, este aspecto es el más significativo. Esta discapacidad no está asociada necesariamente a la discapacidad intelectual, hay que señalar que son personas que poseen, de manera prioritaria, dificultades en la ejecución de sus movimientos o ausencia de los mismos. Por tanto, debemos eludir interpretaciones erróneas respecto a la capacidad de estos sujetos basándonos sólo en sus manifestaciones externas.
- b) Las necesidades educativas especiales que presenta el niño o la niña con discapacidad física pueden tener carácter transitorio o permanente. En el primer caso, se trata de un estado físico determinado, ya que muchas personas pueden sufrir de manera transitoria accidentes que les lleven a situaciones semejantes. En el segundo caso, las lesiones consideradas como permanentes pueden estar relacionadas a la ejecución de la marcha, los movimientos, o el autoalimentación y que siempre van a necesitar un apoyo o recursos especiales que faciliten su aprendizaje.
- c) Esta discapacidad implica una alteración de:
 - El sistema óseo articular
 - El sistema muscular
 - El sistema nervioso
 - En dos o tres de estos sistemas
- d) Se da en grados variables pues en cada persona podemos observar una capacidad funcional diferente. Es importante en el trabajo pedagógico, considerar qué tipo de ejecución es capaz de realizar cada niño y niña en concreto y no la afectación funcional
- e) Limita algunas de las actividades que pueden realizar otros niños no discapacitados de su misma edad. Esta característica es de vital importancia para el trabajo psicopedagógico, pues debemos potenciar las habilidades que posee y que es capaz de realizar cada niño y niña con discapacidad física e ir adecuando el grado de exigencia a su propio nivel.

Head Start, define las discapacidades físicas como condiciones que limitan primordialmente las habilidades físicas de una persona. Estos impedimentos son muchas veces visibles ya sea por los movimientos torpes que realiza el niño o la niña o porque utiliza un equipo especial como por ejemplo una silla de ruedas o muletas para desplazarse.

Guzmán Mataix afirma que: "Bajo el nombre de deficiencia física se denominan todas aquellas alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articular, nervioso, muscular o en dos o tres de los sistemas mencionados.

En lo que respecta a la severidad de los problemas, se describen las siguientes formas:

- **Leves:** aquellos que tienen una mínima limitación en las actividades o presentan falta de coordinación.
- **Moderados:** discapacidades que pueden afectar la deambulación, el cuidado de sí mismo y la comunicación, pero que no los discapacitan completamente.
- **Severos:** discapacidades que, sin un tratamiento especializado no permiten una calidad de vida.

2. Causas de las discapacidades físicas

Son variadas, entre ellas analizaremos las siguientes:

2.1. Parálisis Cerebral (PC)

La parálisis cerebral es una alteración del movimiento y la postura que resulta de un daño o lesión no progresiva pero permanente en un encéfalo inmaduro.

La lesión no es evolutiva y los síntomas son tan variados que es difícil encontrar dos niños con PC que tengan características similares.

Según la clasificación clínica existen cuatro tipos básicos de PC:

a) La espástica,

se cree que es consecuencia de una lesión en el sistema piramidal (rige los movimientos voluntarios), se caracteriza por una excesiva rigidez de movimientos debido a la incapacidad para relajar los músculos, provocando contracturas y espasmos en un grupo muscular e hipotonía del grupo muscular antagonista. Si un niño o niña intenta la flexión de cualquier parte del cuerpo (columna, brazos o piernas) no podrá realizarla sin flexionar la totalidad del cuerpo; si pretende la extensión de cualquier parte del cuerpo, este intento hace que todo el cuerpo se extienda. Este estado se agrava por los estiramientos pasivos, por los actos voluntarios y en estados emocionales.

b) La atetósica,

parece tratarse de una lesión en el sistema extrapiramidal (controla los movimientos involuntarios, el tono muscular y los estados de vigilia), se caracteriza por la aparición de frecuentes movimientos involuntarios que interfieren con los movimientos normales del cuerpo.

El tono muscular es fluctuante y va desde la hipertonía hasta la hipotonía (desde la tensión muscular extrema hasta la laxitud extrema). Alterna los movimientos abruptos y mal orientados con las posturas rígidas del espástico; pero a diferencia de éste, sólo mantiene tales posturas fugazmente.

Por ejemplo: contorsiones de las extremidades, de la cara, de la lengua así como gestos y muecas involuntarias.

El lenguaje es muy variable. Los casos leves pueden presentar pequeñas fallas en la articulación, mientras que los graves no hablan en lo absoluto. El atetósico tiene en general, un habla carente de ritmo.

c) La atáxica

se debe a una lesión en el cerebelo (regulador de la adaptación postural y de la coordinación de los movimientos voluntarios) y se caracteriza por dificultades en el equilibrio, en la marcha y en la coordinación espacial y temporal de los gestos (coordinación de las manos y ojos).

d) Mixta

en este tipo de PC se combinan tensión muscular, distonía, hipertonía, hipotonía, rigidez y temblores.

Para los cuatro tipos de parálisis cerebral, hay distintos niveles de gravedad, presentando las siguientes características generales :

- Retraso motor, reflejos primitivos presentes, trastornos posturales y/o deformidad física, crisis convulsivas, problemas visuales, estrabismo, nistagmus (dificultad para mantener los ojos fijos), debilidad visual y ceguera, problemas auditivos, hipersensibilidad táctil, problemas generales de salud, problemas de dentición, desnutrición; alteraciones en el lenguaje, movimiento, conducta, emociones, formación de la personalidad, inteligencia y percepción.

Clasificación topográfica, teniendo en cuenta la parte del cuerpo que está afectada:

- *Monoplejía* : parálisis de un solo miembro o grupo muscular.
- *Diplejía* : parálisis que afectan a las dos partes simétricas del cuerpo.
- *Hemiplejía* : parálisis de la mitad del cuerpo derecho o izquierdo, por lesión del sistema piramidal.
- *Triplejía* : parálisis de tres miembros.
- *Paraplejía* : parálisis de las dos extremidades inferiores.
- *Tetraplejía* : parálisis conjunta de los miembros superiores e inferiores.

2.2. Epilepsia

Es una afección crónica, de etiología diversa, caracterizada por crisis recurrentes debidas a una descarga excesiva de las neuronas cerebrales (crisis epilépticas) asociada eventualmente con diversas manifestaciones clínicas.

Existen varios tipos de epilepsia:



ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

- **Gran mal.** Las crisis de gran mal suelen iniciarse con una señal que advierte el niño o la niña antes de sufrir el ataque, con una contracción muscular (fase tónica) que dura entre diez y veinte segundos, la manifestación de movimientos bruscos (fase clónica), la pérdida de conciencia que hace que la persona pueda caerse y lastimarse, sudoración, taquicardia, hipertensión, tensión intravesical (que ocasiona emisión involuntaria de orina), dilatación de la pupila, contracción de la mandíbula que puede ocasionar mordedura de la lengua, contracción de los músculos de la respiración, etc.
- **Pequeño mal.** Se caracteriza por la predominancia de fenómenos psíquicos que se acompañan en ocasiones de movimientos musculares muy leves. El niño o la niña en la crisis del pequeño mal permanece en un estado de alteración de la conciencia por un tiempo que, generalmente es de alrededor de cinco a quince segundos aproximadamente, en ocasiones puede durar hasta varios minutos; dado que el trastorno de la conciencia es incompleto, se puede continuar incluso realizando actividades automáticas (escribir, caminar, pintar) sin darse cuenta de lo que se hace.
- **Crisis psicomotoras parciales.** Se caracteriza por que el niño o la niña está consciente de lo que sucede a su alrededor aunque no puede hablar ni responder normalmente al ambiente.

2.3. Problemas que afectan las articulaciones

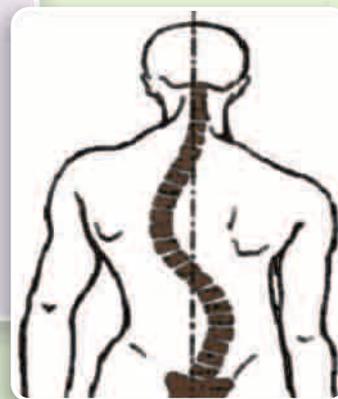
- **Artritis reumatoide juvenil.** Se presenta como consecuencia de una inflamación permanente de las articulaciones que incluso pueden llegar a deformarse. A causa del dolor, se prefiere permanecer sentado y quieto.

2.4. Problemas que afectan los huesos

Entre los problemas que afectan los huesos y pueden originar una discapacidad física están:

- a) **Escoliosis:** Es una desviación lateral de la columna vertebral. De acuerdo con la dirección de la desviación existen dos tipos:
- **Convexa**, que se acompaña de una gran cifosis, la deformidad más notoria se localiza en la parte alta de la espalda (cifosis dorsal), que se curva exageradamente hacia atrás, dando lugar a lo que se conoce como "joroba".
 - **Cóncava** que se acompaña de una gran lordosis: encontrándose aumentada la curvatura de la columna vertebral en la zona lumbar.

La presencia de escoliosis moderadas o severas puede conducir a problemas de funcionamiento del corazón y los pulmones, dificultad para permanecer sentado sin apoyarse en los brazos e incluso, parálisis de las extremidades inferiores.



ESCOLIOSIS

b) Osteogénesis imperfecta. Significa una formación imperfecta de los huesos que se tornan frágiles. Las complicaciones son, entre otras:

- Huesos y articulaciones: los huesos del cráneo son suaves por lo que la cabeza puede deformarse.
- El pecho tiene una forma característica. La espina dorsal generalmente esta curvada (escoliosis).
- Las articulaciones son muy flexibles.
- Hay una propensión a sufrir caries o a que los dientes se rompan.

c) Condodistrofia: De origen genético, afectan al crecimiento longitudinal de los huesos, dando lugar a diversos tipos de enanismo.

2.5. Problemas que afectan a los músculos

Las principales causas de discapacidades físicas ligadas a problemas musculares son:

a) Distrofia muscular tipo Duchenne. Consiste en una progresiva y difusa debilidad de todos los grupos de músculos. La causa de este tipo de distrofia se desconoce. La enfermedad afecta principalmente a los varones y tiene un componente hereditario.

Este tipo de distrofia muscular progresa de la siguiente manera:

- No hay discapacidad aparente, aunque el inicio del caminar se retrasa. Algunos síntomas comienzan a manifestarse durante los tres primeros años de vida.
- Los primeros signos observables incluyen: torpeza al caminar, caídas frecuentes y dificultades al correr.
- La condición empeora y la dificultad se vuelve evidente cuando el niño corre, escala o se para después de caerse.
- Las condiciones continúan empeorando y generalmente a los diez años de edad, se dificulta caminar y se afectan gravemente los músculos de los brazos.

Se hace necesaria la movilización en silla de ruedas, y en esta etapa se observa debilidad de los músculos del cuello.

b) Artrogriposis: (Contracturas Congénitas Múltiples). Esta es una enfermedad congénita en la que se nace con articulaciones rígidas y músculos débiles. Las deformaciones son evidentes desde el nacimiento. La apariencia física es deforme y hay poca posibilidad de mover las articulaciones. No es evolutiva.

c) Atrofia muscular espinal de la niñez. Es el resultado de una degeneración progresiva de las células nerviosas motoras. La característica más común es la debilidad progresiva de los músculos.

2.6. Problemas que afectan a la médula espinal

Las principales causas de discapacidades físicas ligadas a afecciones de la médula espinal son:

- a) **Parálisis.** Es la ausencia de movimiento. Se clasifican en función del tipo de pérdida de funciones motoras y sensoriales.

Las complicaciones de la parálisis dependen de muchos factores, principalmente de cuántos miembros están paralizados y a partir de dónde se lesionó la médula.

Debido a que hay una pérdida tanto de la movilidad como de las sensaciones, las personas afectadas pierden su capacidad de controlar esfínteres. Si la parálisis se da a muy temprana edad, se desarrollan incluso malformaciones en la espina dorsal o las extremidades.

- b) **Mielomeningocele, meningocele y espina bifida.** Estos problemas son consecuencia de defectos del canal de la médula espinal que, en lugar de cerrarse, quedan abiertos por lo que la médula espinal puede salirse a través de esas aberturas.

- c) **Mielomeningocele:** Espina bifida con hernia de la médula espinal y sus meninges (envoltura que recubre la médula espinal). El problema de formación de las vértebras hace que se forme una bolsa que incluye las envolturas de la médula (meninges) y la médula en sí. Como consecuencia de ello, puede haber parálisis de los miembros inferiores del tronco

- d) **Meningocele:** Tumor formado por la protusión o hernia de las meninges. Debido a que, por la abertura, únicamente salen las meninges, la parálisis es menos frecuente.

- d) **Espina bifida:** Hendidura congénita a través de la cual pueden salir la médula y sus envolturas formando un tumor bajo la piel.

- e) **Espina bifida oculta:** Caracterizada por una abertura de la médula espinal que no origina discapacidades físicas.



MIELOMENINGOCELE

Bleck (1981) identifica las siguientes complicaciones del Mielomeningocele:

- Parálisis flácida del tronco y las extremidades inferiores, la misma implica que los músculos funcionen muy débilmente. La extensión afectada variará en función de la localización del problema. Por ejemplo, si se localiza en (o arriba) de la octava vértebra dorsal, la parálisis afectará tanto el tronco como las extremidades inferiores. Si se localiza en la tercera o cuarta vértebra lumbar, la parálisis no afectará los músculos del tronco aunque las piernas, pies y el músculo de la cadera estarán afectados.
- Deformidades óseas (dislocación de la cadera, pie equino, pie plano tipo severo, escoliosis, cifosis y lordosis) como resultado del debilitamiento de los músculos.
- Pérdida de sensaciones como dolor, temperatura y presión. También pueden originarse ulceraciones de la piel que son el resultado de mantener una misma posición durante períodos prolongados y por no existir sensibilidad.
- Imposibilidad para controlar esfínteres vesical y anal como resultado de la falta de sensación a nivel del tronco. Esto a su vez puede ocasionar infecciones frecuentes del tracto urinario (cistitis).
- Hidrocefalia, presente en el 90 a 95% de los casos de Mielomeningocele. La hidrocefalia causa, a su vez, retraso mental y, en algunos casos, parálisis espástica de las extremidades inferiores y convulsiones.

2.7. Amputaciones

Las amputaciones o ausencia de las extremidades pueden ser tanto congénitas como adquiridas. Las amputaciones adquiridas son el resultado de accidentes o cirugías debidas generalmente a tumores malignos de los huesos. Las amputaciones congénitas se originan durante los tres primeros meses del período del gestación.

2.8. Focomelia

La focomelia es un problema congénito que se inicia desde el período de gestación. A las personas con focomelia les hace falta la parte media de una extremidad, Por ejemplo, pueden tener el brazo y la mano pero ausencia del antebrazo.



3. Características que presentan las personas con discapacidad física

3.1. Aspecto Intelectual

En la gran mayoría de personas con discapacidad física el área que está afectada únicamente es la motriz. Por lo tanto, generalmente no existe un déficit intelectual que impida que los niños y las niñas con esta discapacidad puedan ser atendidos en las escuelas regulares.

Existen casos de alumnos con discapacidades físicas, que poseen habilidades suficientes para acceder al currículo regular.

La presencia de unas expectativas optimistas por parte del profesor, el manejo adecuado de sus mensajes motivacionales y sistemas de incentivos, influyen claramente sobre el desarrollo de los alumnos y alumnas siendo las consecuencias indiscutiblemente positivas generando la confianza en si mismo y en el propio aprendizaje escolar.

3.2. Aspecto socio emocional

Las niñas y niños con discapacidad física cuando se enfrentan a una tarea, lo que buscan es conseguir una valoración positiva sobre su capacidad para resolverla. Si dicha valoración es exitosa se fomenta en estos niños y niñas el incremento de su autoestima.

- a) Las experiencias que el niño o la niña tienen con los adultos, son vitales para la formación de su actitud.
- b) Conforme el niño o la niña crecen, maduran y aprenden, van adquiriendo ciertas habilidades que le permitirán establecer relaciones con sus semejantes. La socialización se empieza a formar en el hogar; posteriormente la escuela juega un papel muy importante.
- c) La socialización está muy ligada a la autoestima, y algunos niños y niñas con discapacidad física son objeto de sobreprotección por parte de los demás, miedo al fracaso y necesidad de aceptación, por tanto, mientras más sana sea la autoestima, más deseos tendrán de establecer relaciones sociales, desarrollando conductas positivas.
- d) Los niños con discapacidad física presentan generalmente un alto nivel de frustración personal y familiar, necesidad de aceptación, deseos de agrandar y dificultades para la socialización.

Las relaciones interpersonales constituyen también, un tema básico en la inclusión educativa de los niños con discapacidad física. En ocasiones nos encontramos con que estos niños carecen de estrategias, habilidades y competencias para establecer relaciones sociales con sus compañeros. Este pobre funcionamiento social puede deberse a razones tan variadas como:

- Actitudes de sobreprotección de los adultos, especialmente de padres y profesores.
- Carencia de estimulación ambiental, como es el caso de las limitadas experiencias de juego a las que frecuentemente se ven sometidos estos niños.
- Limitaciones funcionales derivadas de la propia discapacidad que restringen su participación en algunas actividades, especialmente las que exigen esfuerzo físico.
- Falta de interés y motivación por parte del niño, ante el temor y miedo al fracaso o al rechazo.

Todo lo anterior limita las experiencias sociales de estos niños, así como las oportunidades para enriquecer y ensayar su repertorio interpersonal. Esta situación puede encontrar en parte solución, dentro del propio centro educativo. Para ello, es preciso poner en práctica una serie de estrategias, que permitan potenciar unas relaciones interpersonales satisfactorias entre niños con y sin discapacidad, y que a su vez prevengan problemas posteriores, relacionados con esa falta de habilidades.

Algunas posibles sugerencias apuntan hacia:

- El fomento de interacciones que impliquen cooperación y reciprocidad.
- El desarrollo de actividades que sean gratificantes para ambos, tanto niños discapacitados, como no discapacitados y que persigan metas y objetivos comunes.
- Experiencias extraescolares, como salidas, excursiones, juegos, etc., con compañeros de clase. Al realizarse estas actividades fuera del horario escolar, se potencia un contacto más intenso y persistente.
- Elegir zonas de juego, ocio y diversión que sean totalmente accesibles.
- Cualquier barrera arquitectónica, por mínima que sea, restringe y limita las oportunidades para interactuar y relacionarse.
- Entrenamiento a través de iguales, para mejorar la competencia social del niño con discapacidad física. Se enseña a los compañeros, modos de facilitar la interacción social con el niño con discapacidad física.
- Proporcionar información sobre aspectos relacionados con la discapacidad enfatizando las semejanzas, que presentan los niños con y sin discapacidad.
- Asimismo, conviene resaltar las posibilidades de estos niños, su capacidad de ajuste y adaptación.

En general, si le proporcionamos y facilitamos a la persona con discapacidad todos estos medios, van a surgir unas interacciones más gratificantes dentro de ese entorno escolar. El contacto social no estará tan limitado, se incrementará la confianza recíproca y se obtendrá mayor apoyo emocional. De esta forma, favorecemos la inclusión, no sólo educativa, sino también social, del alumno con discapacidad física. Esta integración será más fácil conseguirla, si trabajamos con modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, con estrategias de aprendizaje con el compañero y con un modelo de enseñanza basado en la experiencia.

3.3. Aspecto del lenguaje

En la mayoría de las discapacidades físicas, no está afectado el desarrollo del lenguaje, no obstante, nos podemos encontrar con alumnos que muestran un nivel elevado de comprensión del lenguaje hablado, pero que carecen de un medio adecuado de expresión, ya que sus trastornos motores les impiden completamente el habla o la hacen poco inteligible.

En la PC de tipo espástica, el lenguaje tiende a ser explosivo, interrumpido por largas pausas. En casos muy graves, puede quedar bloqueado al no poder mover sus mecanismos de fonación.

En la PC atetósica, el lenguaje es muy variable. Los casos leves pueden presentar pequeñas fallas en la articulación, mientras que los graves no hablan en absoluto. El atetósico produce, en general, un habla carente de ritmo.

4. Pautas para relacionarse con la persona con discapacidad física

- Si usted está acompañando una persona discapacitada que anda despacio, con auxilio o no de aparatos o muletas, procure acompañarla a su paso.
- Ayudémosle si transporta objetos o paquetes.
- No la separemos de sus muletas.

Si te encuentras con personas que utilizan sillas de ruedas:

- Empujar una silla de ruedas no es lo mismo que empujar un carrito de supermercado, acuérdesse que la persona con discapacidad física debe ser movida con cuidado, ya que se puede caer si usted frena bruscamente.
- Cuando esté llevando a una persona en una silla de ruedas y se detenga para hablar con alguien, vuelva la silla de frente para que la persona también pueda participar de la conversación.
- Para una persona en una silla de ruedas es incómodo fijar la mirada hacia arriba por mucho tiempo. Así, si la conversación va a tardar más que algunos minutos, siéntese para que usted y ella tengan los ojos en el mismo nivel.
- La silla de ruedas (así como los bastones y las muletas), forman parte del espacio corporal de la persona, casi una extensión de su cuerpo. Acuérdesse que apoyarse en estos equipos no es lo mismo que apoyarse en una silla común.
- Nunca mueva la silla de ruedas, sin antes pedir permiso a la persona que la utiliza.
- Para subir peldaños, incline la silla hacia atrás, levante las ruedecillas de la parte delantera y apóyelas sobre el peldaño. Para bajar un peldaño, es más seguro hacerlo en marcha atrás, siempre apoyando la silla, para que la bajada se de sin sacudidas.
- Para subir o bajar más de un escalón en secuencia, será mejor pedir la ayuda de otra persona.
- Si observa que la persona tiene dificultad, ofrezca ayuda. En caso de que la acepte, pregunte como debe hacerlo. Por ejemplo, las personas tienen sus técnicas para subir escaleras y a veces, una iniciativa de ayuda inadecuada puede perjudicar.
- Pregunte y sabrá como actuar, pero no se ofenda si la ayuda es rehusada.
- Cuando señale algo para una persona en silla de ruedas, acuérdesse que al estar sentada tiene un ángulo de visión diferente. Si desea enseñarle cualquier cosa, inclínese para que ella efectivamente la vea.
- Esté atento a las barreras arquitectónicas cuando vaya a elegir una casa, restaurante, teatro o cualquier otro local que desee visitar con una persona con discapacidad física. Personas con parálisis cerebral pueden tener dificultades para andar, pueden hacer movimientos involuntarios con piernas y brazos, pueden presentar expresiones extrañas en la cara. No se intimide con esto, son personas como usted. Generalmente, tienen inteligencia normal, o a veces, hasta por encima del promedio.
- No se intimide en usar palabras como "andar" y "correr", las personas con discapacidad física emplean esas mismas palabras naturalmente.

- Los niños y niñas que padecen de epilepsia, pueden realizar las mismas actividades que sus compañeras o compañeros, no obstante, todos debemos conocer como actuar ante una crisis de gran mal (convulsiones) considerando los siguientes aspectos:
 - Tratar de identificar las características que preceden al ataque, con el propósito de amortiguar la caída y evitar que se haga daño.
 - Durante el ataque, se debe echar de lado al niño o la niña sobre una superficie suave para evitar que se golpee y que la lengua se vaya hacia atrás y lo ahogue.
 - Colocarle un objeto blando en la boca para evitar lesiones por mordeduras. Si la boca está cerrada, no se debe abrir. Limpiar la saliva.
 - No sujetarle con fuerza ni oponerse a las contracciones de la crisis para evitar fracturas óseas o desgarramientos musculares.
 - Abrigarlo colocándole una manta.
 - Tan pronto como se recupere, debe volver a sus actividades normales.
 - Calmar a los demás niños y niñas y explicarles lo sucedido, tratando de que no se asusten.
 - Las crisis generalmente son eventuales.
- En los casos de niños y niñas con focomelia, el docente debe permitir que realicen las actividades por sí solos y solamente se interviene cuando requieren su ayuda.
- No debemos sobreproteger a la niña o al niño con discapacidad, ni anticiparnos a sus acciones, para posibilitar que se desenvuelva adecuadamente en su medio y logre mejorar su desarrollo.
- Recuerde siempre que una persona con discapacidad física puede alcanzar niveles altos de autonomía si se promueven acciones destinadas a facilitar la accesibilidad integral.

5. El proceso educativo de acuerdo al grado de severidad

Las niñas y niños con discapacidad física pueden realizar la mayoría de actividades que realizan sus demás compañeras y compañeros, por tanto se les debe dejar hacer las cosas por sí solos y solamente se interviene cuando requieren de ayuda, para lograr que sean lo más independiente posible.

Las niñas o niños con discapacidad física presentan una alta motivación para el aprendizaje, piensan en situaciones encaminadas a encontrar vías alternativas para solucionar la tarea, con el apoyo necesario, considerando en qué medida es capaz de hacerla y cuánto le falta para poder realizarla convenientemente. De este modo, la reacción emocional ante el fracaso, tiende a diluirse y se le facilita el proceso de aprendizaje.

Las ayudas técnicas tienen gran importancia como mediadoras de la tarea que enfrente la alumna o el alumno, por medio de las mismas, podemos motivarle y continuar aumentando su propio desarrollo.

En el proceso educativo es más importante delimitar qué puede hacer la alumna y el alumno e ir adecuando el grado de exigencia a su propio nivel.

El docente al interactuar con la alumna o alumno con discapacidad física, tiene que ser conciente de que éste es capaz de responder a su requerimiento y que ellos cuentan con los recursos necesarios para conseguir un intercambio comunicativo apropiado.

Se deben analizar las peculiaridades de cada niño y niña, sus necesidades para acceder de la forma más adecuada físicamente y más integradora al proceso de enseñanza aprendizaje, para que sea de gran utilidad en la práctica diaria.

Aprender nuevas capacidades, avanzar, progresar, es una de las experiencias personales más gratificantes y positivas que se pueden tener, y todo ello puede conseguirse a través de actividades y situaciones de aprendizaje divertidas y entretenidas.

Decimos que la mayoría de los niños con discapacidad física, presentan un adecuado desarrollo de su capacidad intelectual y no requieren un tratamiento pedagógico específico. En todo caso, las estrategias educativas deberían dirigirse a:

- Favorecer una adecuada y variada estimulación sensorial.
- Flexibilizar el ritmo de trabajo en función de las limitaciones derivadas de su discapacidad física.
- Evitar que el niño trabaje bajo los efectos de la tensión muscular para evitar el cansancio prematuro.
- Interrumpir la tarea al observar que la niña o el niño pierde el control sobre los movimientos requeridos.
- Fomentar el uso de ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje de las tareas escolares.

Todas estas adaptaciones son válidas tanto para educación Inicial, como para los niveles de Primaria y Secundaria.

Por último, no queremos olvidar a ese grupo de niños con discapacidad física que también presentan afectación en su capacidad intelectual. Aquí sí será necesario realizar adaptaciones curriculares muy específicas y complejas, totalmente adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno.

En las niñas y niños con discapacidad física, las principales necesidades educativas especiales son:

a) *Necesidades educativas especiales ligadas al autocuidado.*

Son aquellas que posibilitan que la persona sea independiente, entre ellas se pueden mencionar:

- Necesidades educativas especiales ligadas a la movilización.
- Necesidades educativas especiales ligadas a la alimentación.
- Necesidades educativas especiales ligadas al vestuario.
- Necesidades educativas especiales ligadas al juego.
- Necesidades educativas especiales ligadas a la autonomía en la vida cotidiana.

b) *Necesidades educativas especiales ligadas a la coordinación motora son las que se refieren principalmente a:*

- Necesidades educativas especiales ligadas a la coordinación motora fina
- Necesidades educativas especiales ligadas a la coordinación motora gruesa

Las niñas y niños aprenden a partir de sus experiencias, la fuente primaria de esas experiencias es su propio cuerpo; lo que sientan y experimenten. Por ello, se deben desarrollar hasta el máximo posible las habilidades motrices (caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, transportar, halar, empujar...).

c) *Necesidades educativas especiales ligadas al lenguaje.*

Aunque es posible identificar distintas necesidades educativas especiales ligadas al lenguaje (como la dificultad para comprender lo que se dice), las más relacionadas con las discapacidades físicas son:

- Necesidades educativas especiales ligadas al lenguaje expresivo.
- Necesidades educativas especiales ligadas al proceso fonológico.
- Necesidades educativas especiales ligadas al ritmo.

En estos casos se deben utilizar diferentes apoyos o ayudas técnicas como la lectura labial, lenguaje de señas, enseñarle a relajarse antes de hablar, entre otras.

d) *Necesidades educativas especiales ligadas a la escritura.*

Las necesidades educativas especiales ligadas a la escritura, serán muy difíciles de lograr para los niños y niñas con discapacidad motora que tengan afectadas las extremidades superiores. En estos casos, debemos observar los recursos que utiliza el niño y la niña para poder brindar los apoyos necesarios.

e) *Necesidades educativas especiales ligadas al desarrollo emocional y social.*

Las restricciones a las que puede verse sometida una niña o niño con discapacidad física, para aprender a establecer lazos de afecto con las demás personas, inciden también en que se presenten necesidades educativas especiales ligadas al desarrollo emocional y social. Sin embargo, el sólo hecho de ser aceptados en la escuela, puede hacer mucho para disminuir el impacto de estas necesidades en las niñas y en los niños con discapacidad. Las necesidades educativas especiales ligadas al desarrollo emocional y social son:

- Necesidades educativas especiales ligadas a la expresión emocional.
- Necesidades educativas especiales ligadas a la capacidad de interacción social.
- Necesidades educativas especiales ligadas a la comunicación social.
- Necesidades educativas especiales ligadas a la madurez emocional.

Cuando los niños y niñas se enfrentan a las dificultades que les plantea la escuela, pueden tratar de vencer su ansiedad a través de la perseveración o la tenacidad, mediante el ensayo y error, pidiendo rápidamente ayuda, abandonando muy pronto los intentos de resolución del problema o reaccionando en forma violenta. Por ello, es necesario observarlos con el propósito de determinar de qué forma se les puede ayudar a manejar adecuadamente sus emociones.



6. Adaptaciones de acceso

Implican una revisión de los medios, recursos y ayudas técnicas que van a permitir a la niña o el niño seguir el currículo, facilitando su comunicación, su movilidad y su proceso de aprendizaje, ya que son indispensables en los casos de los alumnos con discapacidad asociada a problemas motores.

Uno de los pilares y principios básicos en los que se apoya una educación inclusiva, es en las adaptaciones de acceso. Este tipo de actuación implica la oferta de una serie de servicios y posibilita una gran variedad de alternativas de aprendizaje para los niños con discapacidad. La intervención multidisciplinaria sigue siendo una de las estrategias de intervención educativa más positivas y eficaces.

Para favorecer un buen nivel de atención a la niña o el niño con discapacidad física es necesario eliminar las barreras que suponen un importante obstáculo para el desarrollo de la adecuada inclusión educativa y la consecución de una intensa cooperación entre los profesionales en la planificación, enseñanza y evaluación de estas niñas y niños.

El desarrollo tecnológico viene aportando grandes posibilidades para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad física. Las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la inclusión educativa de niños con discapacidad física tratan de facilitar la educación y comunicación y eliminar las barreras arquitectónicas y urbanísticas existentes. Su principal finalidad es la de potenciar el rendimiento y la autonomía de estos niños a través de la corrección o aminoración de sus limitaciones.

En el campo de la discapacidad física estos avances tecnológicos han sido muy importantes y han repercutido favorablemente en la adaptación e integración escolar. Desde la adaptación funcional de útiles y materiales escolares, la comunicación asistida por ordenador, los medios de transporte adaptados, hasta las sillas de ruedas especiales que permiten trabajar en distintas posiciones. Asimismo, la electrónica, la robótica y la informática han puesto todas sus posibilidades al servicio de estos niños, especialmente para aquellos que presentan graves limitaciones físicas.

Por otro lado, son múltiples las barreras arquitectónicas, tanto urbanísticas como de edificación y de transporte, que impiden el libre acceso al centro escolar de nuestros alumnos con discapacidad física. Una de las primeras barreras con las que estos niños se encuentran es la dificultad para acceder al propio centro, bien por la ausencia de transporte adaptado, por la presencia de rampas insalvables o por el diseño inadecuado de las puertas de entrada al edificio.

Una vez que el niño ha podido acceder al centro escolar otro de los problemas estriba en cómo poder desplazarse libremente a través de las distintas áreas, pabellones o pisos y poder acceder a los sitios de ocio y recreo. Es decir, la accesibilidad plena dentro del centro. No siempre se dispone de espacios que permitan una amplitud de maniobra, pisos antideslizantes, etc. La solución no estriba en hacer accesible la planta baja del edificio.

Esta solución por la que se opta con demasiada frecuencia no facilita la inclusión del niño desde el punto de vista de su formación académica (en ocasiones la biblioteca o sala de medios audiovisuales se encuentran en los pisos superiores) ni desde la perspectiva de su desarrollo personal y social (no puede ser independiente para dirigirse o acceder a los sitios que desea, ni para jugar o interactuar libremente con sus compañeros).

Por último, otra cuestión esencial a resolver es cómo va a permanecer este alumno en clase, es decir, la accesibilidad en el aula. La adaptación del mobiliario escolar y la utilización de dispositivos y ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje y desarrollo de las tareas escolares son requisitos necesarios y, en muchos casos imprescindibles, para los logros de aprendizaje.

Las adaptaciones de acceso deben partir de la realidad de cada centro y de las necesidades educativas especiales de las alumnas y alumnos; el equipo docente debe reflexionar sobre los cambios a introducir para favorecer en dichos alumnos:

- el desplazamiento,
- la comunicación,
- la manipulación,
- las interacciones.

6.1. Adaptaciones de acceso con relación a las condiciones físicas

Cuando en un ciclo o grado hay alguna alumna o alumno con discapacidad física, el tipo de agrupamiento debe responder a criterios de eficacia para potenciar los aprendizajes, considerando tanto la valoración previa del estilo de aprendizaje de la alumna o alumno, como de la necesidad que estos tengan de recibir apoyos específicos, que requieren de una atención más individualizada. Esta realidad nos hace proponer, para la mejor atención de las y los alumnos con discapacidad física, agrupamientos flexibles que permitan realizar en forma simultánea el trabajo conjunto dentro del aula, para que puedan participar en la dinámica general de su grupo.

El número de servicios adicionales que se precise y los progresos que en ellos obtengan, decidirán en cada momento la forma de agrupamiento más conveniente. Estos no tienen que permanecer estables, pudiendo ser permanentes o transitorios en función de los progresos que a lo largo del curso escolar experimenten.

Partiendo de las dificultades que presenta la alumna o el alumno con discapacidad física en su interacción con el entorno se necesitan algunos materiales concretos, así como sencillas adaptaciones a realizar en el edificio, mobiliario y material escolar, para facilitar su participación en las actividades de la vida diaria en la escuela.

Para eliminar las barreras arquitectónicas y garantizar el acceso de las alumnas y alumnos con discapacidad a la institución educativa, se deben realizar adaptaciones en el exterior del edificio escolar, como son:

a) Rampa antideslizante.

Utilizadas para facilitar el acceso al Centro. Cuando hay pocas escaleras, se puede colocar una rampa de madera con la superficie de inclinación forrada de goma antideslizante, colocando siempre las estrías de la goma en posición horizontal para evitar que el niño no resbale al caminar por ella.



a) Patio de recreo.

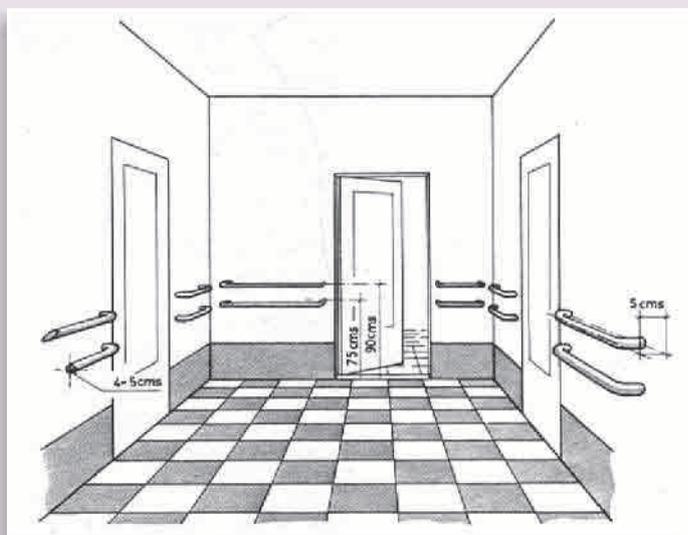
En el patio de recreo es conveniente colocar barras de apoyo en la pared que vayan desde la puerta de salida del edificio escolar hasta las diferentes zonas de juego.

En las zonas de juego se pueden instalar barras paralelas fijas al suelo, así como canastas de básquet de baja altura para facilitar a las alumnas y alumnos con discapacidad física la participación en este tipo de actividades.

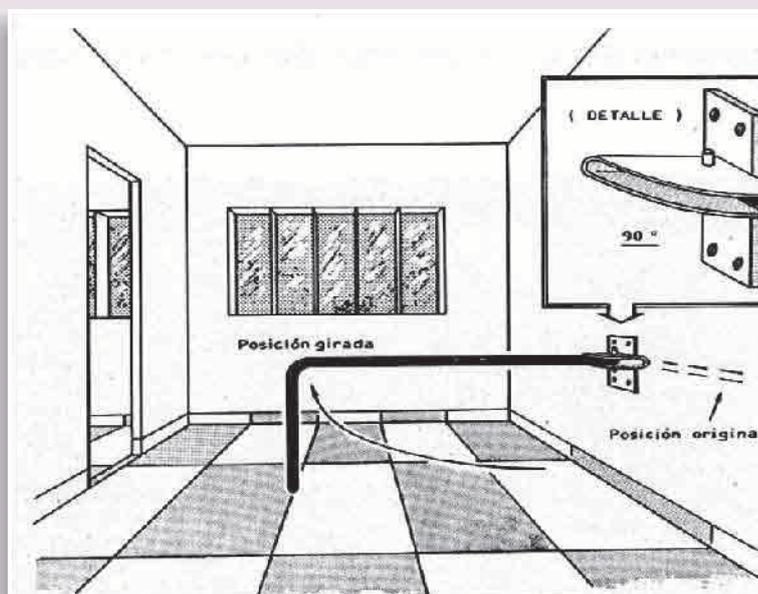
c) En interior del edificio escolar se pueden realizar las siguientes adaptaciones:

- En los pasadizos, colocar barras a dos alturas si es posible (75 y 90 cm.), para que puedan ser utilizadas por alumnas y alumnos de diferentes edades, en el desplazamiento por el perímetro del pasadizo. Es aconsejable que tengan forma redondeada y un diámetro entre 4-5 cm. para que puedan agarrarse a ellas con mayor facilidad y seguridad. La separación recomendada entre la pared y la barra es de unos 5 cm.

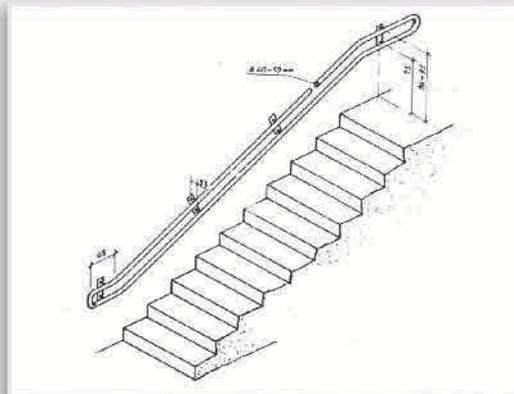
LOS PASADIZOS



- Existe otra adaptación que consiste en un tubo de 70 x 70 cm., con posibilidad de giro, sujeto a la pared, por debajo de las barras, en el punto que se considera más conveniente, según la longitud del pasadizo o la distribución de las aulas. Esta adaptación ayuda al niño que precisa apoyo en su desplazamiento para cruzar un pasadizo sin necesidad de recorrer todo su perímetro.



- La escalera. Para aquellas alumnas o alumnos cuya marcha por una superficie lisa es bastante segura, pero necesitan apoyos para subir y bajar escaleras, se colocarán dos barras fijas a distinta altura. Es importante que la barra continúe unos 45 cm. más del final de la escalera, para que puedan reanudar su marcha más fácilmente.

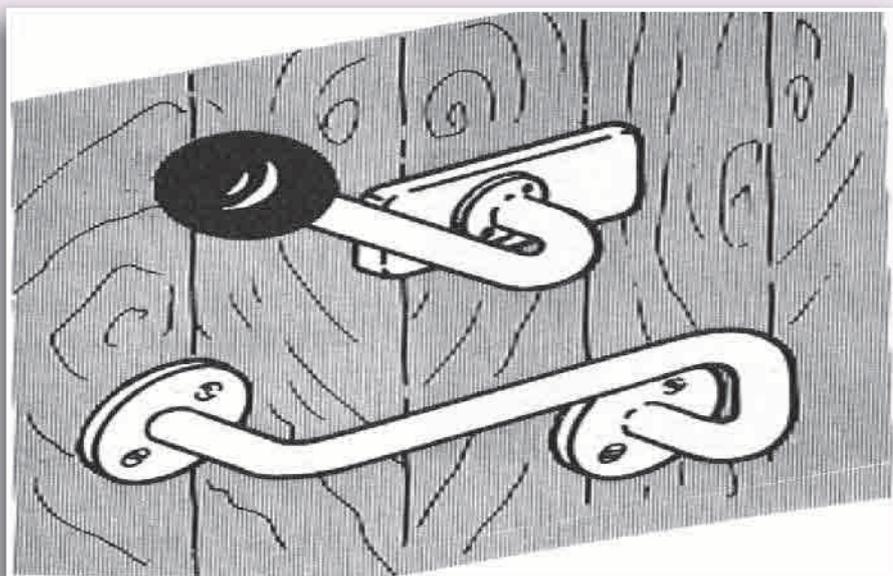


- El aula. Como en los casos anteriores, la colocación de las barras alrededor del aula permitirán al niño con discapacidad física moverse por ella con más autonomía, a la vez que le servirán de apoyo tanto para sentarse como para levantarse.

Dejar espacio libre para que el alumno o alumna con silla de ruedas pueda entrar al aula, desplazarse y salir, según sus necesidades.

Se deben crear las condiciones adecuadas de sonido y luz, ubicación de las alumnas o alumnos en lugares donde tenga pleno acceso a la información y pueda interactuar con sus compañeros, distribución del espacio, etc.

- Las puertas. Para dar mayor autonomía a las y los alumnos que presentan dificultades de presión y/o rotación de la mano, es aconsejable que las puertas dispongan de una manija en forma de palanca o rodamiento en el cierre.

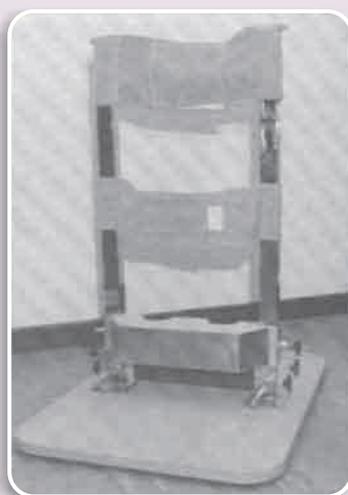


- Adaptaciones en los servicios de aseo. La colocación de barras de apoyo en los servicios, así como la instalación del grifo monomando, resultan de gran utilidad para favorecer la autonomía del niño en las actividades de aseo.



- Las **adaptaciones con relación al mobiliario**, adecuándolo a las características de la alumna o alumno con discapacidad física, favorece tanto situaciones de interacción entre iguales, como aspectos motivacionales, permite los cambios posturales tan necesarios a lo largo de la jornada escolar y facilita la realización de las tareas escolares.

Algunas adaptaciones en el mobiliario pueden ser:



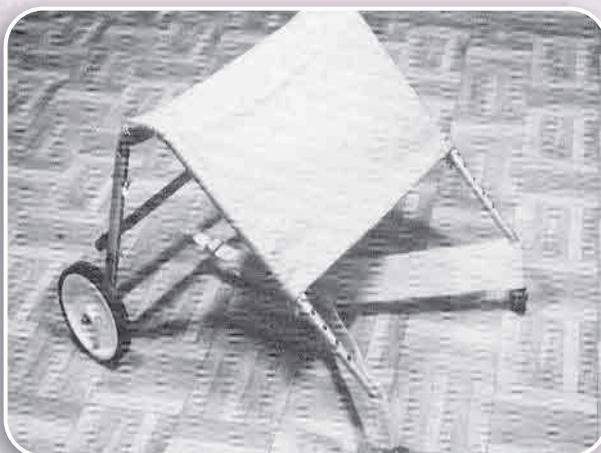
- El **“bipedestador”**. La incorporación al aula del bipedestador, aumenta las ocasiones de participación activa de los alumnos con deficiencia motora en las tareas escolares, favoreciendo de este modo tanto aspectos motivacionales como aspectos terapéuticos, al permitir, a lo largo de la jornada escolar, los cambios posturales tan necesarios para estos alumnos.
- La silla y la mesa de trabajo, deben reunir algunas características para que puedan adaptarse a las diferentes necesidades de los niños y niñas:
 - Posibilidad de regular la altura de la mesa, si el niño usa silla de ruedas.
 - Posibilidad de convertir la superficie de la mesa en un plano inclinado para favorecer una postura correcta y mejorar la visión del trabajo que está realizando.
 - La mesa debe tener una hendidura para mejorar la estabilidad de los niños con dificultad de control del tronco.





- Disponer en el aula de diferentes tipos de sillas, facilitará la participación de la alumna o alumno en las diversas actividades que se desarrollen.

- La **“cuña-soporte”**, ofrece a la alumna o alumno seguridad y mayor amplitud de movimientos con los brazos, además, permite que adopte diferentes posturas, facilitando su estabilidad y una mayor interacción con sus compañeras y compañeros.



- El **“Jettmobile”**, da al niño la oportunidad de moverse autónomamente y sin peligro por el aula.

6.2. Adaptaciones de acceso con relación a la comunicación

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje está presente la comunicación en sus distintas modalidades, por tal razón es preciso tener en cuenta las ayudas que se deben proporcionar a los alumnos con dificultades en la comunicación (alumnos con problemas motores, sensoriales o alteraciones graves del desarrollo), sean orales o escritas para que este proceso se produzca de la mejor manera .

El sistema aumentativo y alternativo de la comunicación, entendido como el conjunto de técnicas de expresión que puede usar una persona, así como las ayudas técnicas que facilitan y permiten el uso de técnicas comunicativas. Dichas técnicas consisten en: conversar, explicar, responder, también puede incluir gestos de uso común, expresiones faciales, sonidos, vocalizaciones, sistemas de señas, lectura labial, etc.

Estas técnicas de comunicación deben sumarse a las que ya presenta la alumna o alumno, han de aumentar sus posibilidades de interacción social. Además se utilizan símbolos especiales, ayudas técnicas y estrategias que compensen las discapacidades que son comunes en los niños y niñas que presentan dificultades en la comunicación.

También se pueden utilizar instrumentos no electrónicos como tableros de comunicación (con símbolos, palabras, sílabas, alfabeto), máquinas de escribir, comunicadores portátiles con salida de voz, etc.



Participación en clase con el apoyo de computadora, permiten el uso de un software para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas y otras áreas, además del puntero que pueden utilizar con movimientos de cabeza al tener dificultades para utilizar sus manos.

III. DISCAPACIDAD AUDITIVA

El sentido de la audición es uno de los canales de recepción sensorial con que cuenta el ser humano.

La audición (al igual que los otros sentidos), es el medio o la vía natural por la que la persona entra en contacto con el mundo social y va integrando de manera progresiva el código lingüístico compuesto de diferentes sonidos con contenido y estructura propia que constituyen el lenguaje.

La audición nos informa de lo que sucede más allá de nuestro campo visual y permanece alerta, sin interrupciones aún mientras dormimos.

La discapacidad auditiva es la disminución de la capacidad para escuchar los sonidos con la misma intensidad con que éstos son producidos. Se denomina sordo/a a la persona que por diversas causas tiene una pérdida auditiva que afecta principalmente la adquisición del lenguaje hablado.

Desde el punto de vista educativo, niño sordo es aquél, cuyo déficit auditivo es lo suficientemente severo como para que no pueda beneficiarse completamente de los recursos que normalmente ofrece la escuela regular.

La pérdida auditiva no es igual en todas las personas, puede ir gradualmente desde los problemas leves de audición, a pérdidas severas o sordera total. Hay pocos niños que son totalmente sordos, por lo tanto debemos considerar que la mayoría tiene restos auditivos, es decir que percibe algunos sonidos del espectro del habla, los que se potencian con un buen audífono y un entrenamiento auditivo.

La pérdida leve de la audición se corrige mediante el uso de amplificadores de sonido (audífonos) y el niño puede adquirir lenguaje oral si ha nacido con la discapacidad auditiva (sordera pre-locutiva) o mantener el lenguaje oral si se trata de un caso de pérdida auditiva adquirida después de los 3- 5 años de edad o después de haber adquirido el lenguaje (sordera post-locutiva). Es muy importante la detección temprana de la discapacidad, para estimular el lenguaje en la etapa más significativa: los primeros años de vida del niño.

Los niños **hipoacúsicos** tienen dificultades en la audición pero su grado de pérdida no les impide adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. Habitualmente van a necesitar audífonos. Generalmente se producen dificultades en la articulación y en la estructuración del lenguaje, por lo que es importante algún tipo de apoyo especializado.

Los niños que tienen problemas **severos** de audición (sordera), a pesar de los instrumentos de amplificación, no procesan la información lingüística, siendo su lenguaje natural los gestos y señas manuales; la visión se convierte en el principal vínculo con el mundo exterior y en el primer canal de comunicación. Estos niños necesitan apoyos específicos para comunicarse.

La diferencia existente entre los niños con discapacidad auditiva radica en el grado de pérdida auditiva, en función de esta pérdida, existirá mayor o menor capacidad para poder captar sonidos, desarrollar el habla interna, adquirir la lectura labio facial, etc.

1. Tipos de pérdida auditiva

1.1. CONDUCTIVA

La interferencia en la transmisión del sonido entre el canal auditivo externo y el oído interno (véase la gráfica del oído, pág. 44) causa una pérdida auditiva conductiva. Esta pérdida puede ser unilateral (pérdida o disminución de la audición en un solo oído), o bilateral (pérdida o disminución de la audición en los dos oídos). En estos casos el oído interno funciona de manera normal. La pérdida conductiva se caracteriza por una disminución de la audición de sonidos por conducción aérea (cuando el sonido no ingresa de manera normal por el oído medio impidiendo la llegada al oído interno que se encarga de transmitir la información al cerebro por medio del nervio auditivo), en cambio los sonidos vía ósea se escuchan normalmente. La timpanometría brinda buena información sobre el estado del oído medio.

La mayoría de estas pérdidas se pueden corregir con tratamiento médico o quirúrgico. Las pérdidas auditivas conductivas no son un gran obstáculo para la adquisición del lenguaje hablado, siempre y cuando se detecten y reconozcan a tiempo y sean tratados clínicamente. En el peor de los casos se produce una pérdida auditiva moderada. Cuando estas pérdidas conductivas no se reconocen a tiempo y se les deja persistir, pueden impedir el aprendizaje del lenguaje en la infancia así como el progreso académico en la escuela.

1.2. NEUROSENSORIAL

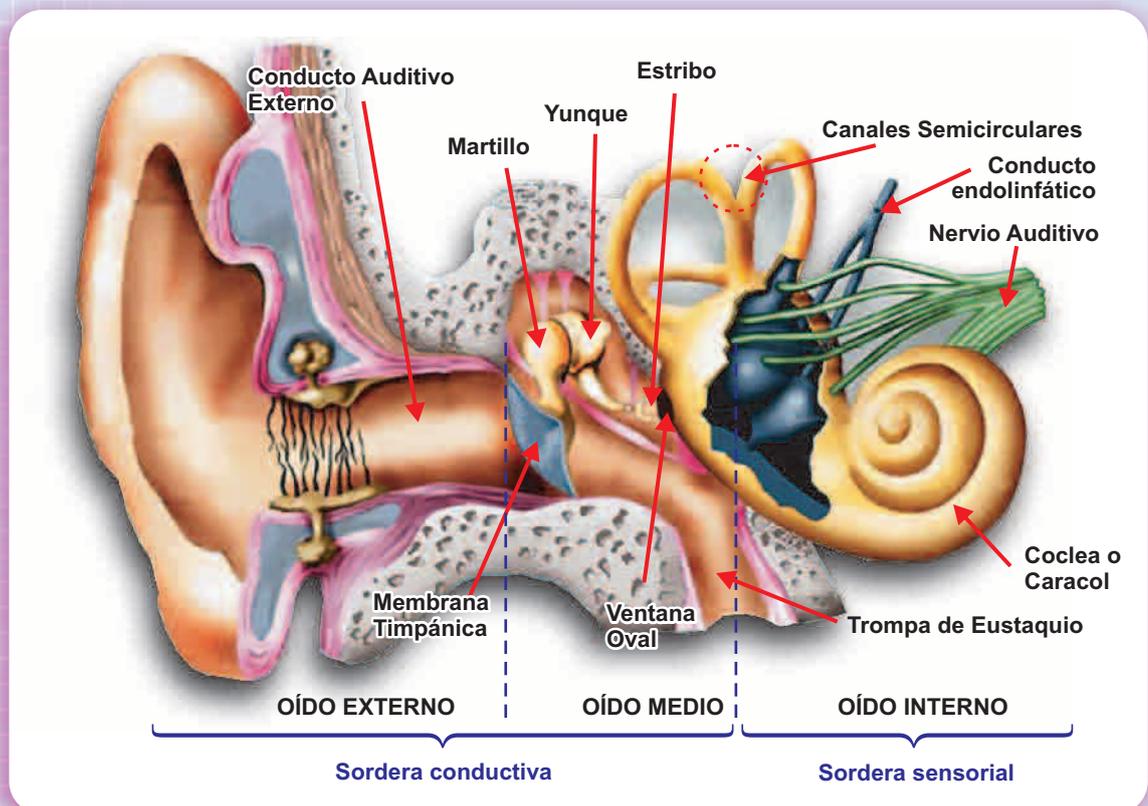
La pérdida neurosensorial ocurre cuando el daño está localizado en la cóclea (las células ciliares o del nervio auditivo) y/o en el nervio auditivo. En esta pérdida auditiva los umbrales vía conducción aérea y ósea son casi iguales; esta pérdida auditiva es irreversible y por lo general son bilaterales.

Pueden ser causadas por desordenes genético, infecciones virales sufridas por la madre durante el embarazo, dificultades o traumatismos en el nacimiento, infecciones virales en la infancia, sustancias tóxicas, envejecimiento o daño causado por ruido excesivo.

La atención más adecuada para los alumnos con pérdida auditiva neurosensorial es la combinación audiológica y educativa en lugar de un tratamiento médico o quirúrgico, la forma más común de tratamiento audiológico es con audífonos seleccionados según las necesidades de cada niño.

1.3. MIXTA

La pérdida auditiva mixta ocurre cuando se produce una pérdida conductiva y una pérdida neurosensorial. El audiograma revela umbrales vía ósea debajo de lo normal pero mejores que los umbrales por vía aérea.



2. Grados de pérdida auditiva

La pérdida auditiva puede variar en grado, desde una condición leve que difícilmente puede notarse, hasta la pérdida profunda de la función auditiva. Esta pérdida puede originarse antes o después del nacimiento del niño.

Ya no es necesario una evaluación del habla cuando el estudiante tiene una pérdida parcialmente severa, muchos de los problemas del habla están relacionados con la severidad o grado de la pérdida.

La pérdida auditiva se mide en decibeles (dB), los decibeles son la décima parte del Bel, que es la unidad de medida que expresa la intensidad del sonido.

Clasificación de los grados de pérdida auditiva:

Audición normal:	de 0 a 25 dB
Pérdida leve:	de 26 a 40 dB
Pérdida moderada:	de 41 a 70 dB
Pérdida severa:	de 71 a 90 dB
Pérdida profunda:	de 91 a más dB

A continuación presentamos un cuadro comparativo de los grados de pérdida auditiva asociados a sonidos familiares para un mejor entendimiento:

Grado de pérdida Auditiva	Nivel de decibeles	Ejemplos Sonoros	Posibles desafíos y necesidades
Audición normal	Hasta 20 dB	Hojas que se mueven por el viento, tictac del reloj	Ningún problema de audición .
Pérdida auditiva leve	20 a 45 dB	Murmullos, chasquido de dedos	Puede tener dificultad para oír voces suaves. Podría beneficiarse con un audífono y posiblemente necesite una ayuda adicional (por Ej. sistemas FM*) en la escuela.
Pérdida auditiva moderada	40 a 60 dB	Voz, radio, tv a intensidad normal	Debería comprender la palabra a una intensidad normal cuando le hablan de cerca y de frente. Necesitaría probar un audífono. Puede requerir ayuda extra (por Ej. Sistemas FM o apoyo en la escuela).
Pérdida auditiva moderadamente severa	60 a 75 dB	Voces normales/ fuertes, timbre de la puerta	La conversación debe ser de elevada intensidad para ser oída. Debería ser capaz de oír la voz a intensidad conversacional normal con un audífono. Podría beneficiarse con ayuda extra (por Ej. El sistema FM) o ubicación favorable en el aula.
Pérdida Auditiva Severa	75 a 90 dB	Timbre del teléfono, trueno, llanto de un bebé	Puede oír voces de intensidad elevada si están cerca. Necesitará usar un audífono. Se beneficiaría con ayuda extra (por Ej. El sistema FM o ubicación favorable en el aula.)
Pérdida Auditiva Profunda	90dB a más	Camión, sierra mecánica, despegue de un avión	Necesitaría utilizar equipo de amplificación apropiada (por Ej. Audífono o implante coclear).

* ver página 101

3. Características que presenta el niño con discapacidad auditiva

3.1. Ámbito socio-emocional

La falta de audición inhibe el desarrollo socio-emocional del niño, viéndose limitada la expresión de sus ideas y sentimientos y la comprensión de su entorno.

La sordera es una disminución única, no visible físicamente y se limita a una pequeña parte de la anatomía; sin embargo, sus implicaciones son significativas con respecto al desarrollo emocional y social del estudiante.

- **Incomunicación con el mundo exterior:** Es inevitable que la sordera aisle e incomunique a la persona de la realidad en que está inmerso, esta incomunicación lleva frecuentemente a acrecentar un sentimiento de soledad, lo cual va a acentuar más el deseo de comunicación social que toda persona posee. Es muy común, por ejemplo, que el niño sordo interrumpa las conversaciones para que se le explique de qué se habla.
- **Atención:** La persona oyente, pese a estar concentrada en una actividad determinada, está recibiendo por la audición, información de los cambios que se producen a su alrededor. La persona sorda no dispone de esta fuente de información, por ello interrumpe su actividad para controlar en forma visual el ambiente. El niño sordo en clases, observa la misma conducta, y por lo general se le considera como portador de problemas de atención, aunque como cualquier niño también los puede presentar, lo cual no es lo más frecuente.
- **Cierto grado de concretismo:** El niño sordo es naturalmente observador, y le es muy difícil inferir de aquello que no es observable e implique un grado de abstracción, como el paso del tiempo, sus experiencias se remiten sólo a lo concreto.
- **Mayor dependencia:** Es en la comunicación donde se manifiesta su gran dependencia. El interlocutor deberá hablar más lento, situarse frente a la luz, vocalizar bien, etc. Dependerá de la voluntad y paciencia del que habla. Permanentemente la falta de comprensión del mensaje, le obliga al estudiante sordo a solicitar su repetición. En algunas ocasiones requerirá de un intermediario cuando necesite hacer o atender un llamado telefónico.
- **Aislamiento:** Su limitación en el plano de la comunicación lo vivirá en múltiples situaciones: no comprender y no ser comprendido, produciéndole frustraciones. Por ello mostrará conductas de irritabilidad y aislamiento, se debe tener presente que está más expuesto a ser marginado, por lo tanto, sometido a abusos, injusticias, burlas, etc.

La influencia del grupo familiar, fundamentalmente de los padres, en el desarrollo socio-emocional de un niño sordo, es decisiva por ello es tan importante señalar la fortaleza y perseverancia que deben caracterizar a los padres, pues ello facilitará o entorpecerá el desarrollo del niño.

3.2. Ámbito Intelectual

El niño sordo es muy participativo y sociable en las interacciones y juegos. Tiene una predisposición innata a la imitación de movimientos, gestos, vocalización, expresiones faciales, signos y señas. Es un ser visual, todas las vivencias de su ambiente, son captadas principalmente por los ojos.

Disfruta como cualquier niño de los juguetes movibles, lo que debe aprovecharse para hablarle de lo que ve.

Adquiere el mismo nivel de desarrollo cognitivo que la persona oyente, aunque más lentamente.

Los códigos utilizados por los niños sordos reflejan las características del lenguaje natural que tienen: la lengua de señas.

De acuerdo al grado de pérdida auditiva responde con sorpresa a los sonidos fuertes e intenta localizarlos. Los memoriza tras la repetición. Reconoce a las personas y situaciones familiares y las recuerda con facilidad.

La capacidad de organizar los conceptos abstractos en la memoria es similar a la de los oyentes.

Los procesos de organización y control de memoria comienzan a una edad similar a la de los niños oyentes.

Como tiene muy desarrollado el canal visual en compensación al déficit auditivo, disfruta mucho viendo libros con láminas de colores.

Se observa una clara preferencia por los juegos de construcción.

3.3. Ámbito del Lenguaje

La sordera, en principio, no afecta a la capacidad intelectual ni su habilidad para aprender. No obstante, un niño sordo pierde la estimulación lingüística de los niños oyentes y el retraso en el aprendizaje del lenguaje puede causarle retraso escolar. Pero, pensamos que si el niño sordo recibe una estimulación lingüística precoz mediante la lengua de señas tendrá un rendimiento escolar normal. Por lo tanto, es importante abordar el trabajo del lenguaje desde etapas muy tempranas de la vida para que éste se desarrolle.

Con relación a este aspecto, debe considerarse el desarrollo de las siguientes habilidades:

a) Desarrollo del lenguaje natural (lengua de Señas)

Los estudiantes con pérdida auditiva moderada y severa necesitan el apoyo de la lengua de señas para adquirir el lenguaje oral a través del sistema bimodal: oral-gestual.

El sistema bimodal conocido también como idioma signado consiste en la utilización simultánea de palabras y signos. Al niño se le proporciona lenguaje oral, pero el mensaje se expresa de dos maneras: con palabras y con signos.

Las investigaciones realizadas indican que la lengua de Señas es útil como modo efectivo de comunicación para los niños sordos, siendo el proceso de adquisición del lenguaje como el de cualquier lenguaje aprendido de forma natural como primera lengua (Marschark & Lukomski, 2001).

Los hablantes “nativos” de la lengua de señas (niños sordos hijos de padres sordos) producen sus primeras señas a los 12 meses (Ej. leche) (Drasgow, 1998) y los resultados de sus producciones lingüísticas en la respuesta social de otros, son exactamente los mismos que los producidos por las primeras palabras de los oyentes.

Durante la edad preescolar, los niños expuestos naturalmente a la lengua de Señas incrementan rápidamente la frecuencia con la que usan signos convencionales para comunicarse acerca de objetos y acciones.

El aprendizaje de un sistema lingüístico, en este caso la lengua de señas, utilizado desde los primeros años va a proporcionar al niño un instrumento eficaz de comunicación, que la lengua oral solamente, dada la dificultad de su adquisición, va a resultar escasamente funcional.

Para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional y cognoscitivo normal, el niño necesita de una interacción natural con niños oyentes.

Esto significa que la lengua de señas para el niño sordo es plenamente accesible a través de la visión y le permite interactuar con otros, adultos y niños en ambientes interactivos normales (Svartholm, 1997. Pág. 29).

En un modelo bilingüe el aprendizaje de la lengua de signos constituye un objetivo básico y prioritario. La lengua de signos adquirida de forma natural va a proporcionar al niño sordo un lenguaje estructurado y completo que favorecerá los intercambios en el ambiente familiar, proporcionando el acceso a numerosas experiencias, e incorporado conocimientos del mundo que le rodea, despertando su curiosidad, asumiendo normas y pautas de conducta. (Pág. 60)

Si además se puede contar con la presencia de adultos pares en el aula, se favorecerá el proceso de identificación y ajuste personal.

Posteriormente la lengua de señas permitirá el acceso al currículo escolar y a los conocimientos de manera similar a los oyentes. El hecho de adquirir tempranamente una lengua va a posibilitar la creación de representaciones lingüísticas de tipo cognitivo que le facilitarán el aprendizaje posterior de la segunda lengua: la oral, y enfrentarse a ella con un conocimiento interiorizado del mundo va a permitir que centre sus esfuerzos en adquirirla.

La escuela debe plantearse por tanto proporcionar el conocimiento de la lengua oral y acelerar su proceso de adquisición, propiciando situaciones de interacción entre sordos y oyentes que beneficie la interiorización de la lengua oral.

El modo de intervención es decisivo, unas experiencias aplican el bilingüismo sucesivo, enseñanza inicial de la lengua de señas y posteriormente el aprendizaje de la lengua oral. Otras experiencias parten de un bilingüismo simultáneo, aprendizaje de las dos lenguas al mismo tiempo utilizando contextos separados.

b) La Lectura Labio facial (LLF)

La lectura labio facial es una habilidad que consiste en entender el lenguaje del interlocutor a través del movimiento de los labios. Como es visual implica observar el movimiento de los labios y la expresión de la cara de la persona que habla.

Mecanismos que facilitan la lectura labio facial.

Nadie puede leer en los labios una palabra que no conoce, por lo tanto es necesario que adquiera un vocabulario para luego leer en los labios esas palabras, los recursos que se utilizan para lograr este objetivo son:

- **Pistas visuales:** para que “conozca” las palabras (enseñanza del vocabulario nuevo), debemos apoyarnos en todas las pistas perceptivas para que asocie un determinado movimiento de labios con la palabra. Cuando le hablemos de la silla hay que señalarla, mostrarle fotos de una o varias de ellas, dibujarle una silla, que el niño la pinte, etc.
- **Contexto natural:** hay que presentarle las palabras dentro de una situación natural y espontánea, por ejemplo si le hablamos del peine el mejor momento será cuando se le está peinando. De la cuchara, cuando está comiendo. etc.
- **Utilización de la mímica:** Se puede acompañar una palabra con un gesto natural o un signo, así el niño podrá adquirir primero el vocabulario a través de la mímica, y a la vez comenzará a asociar un determinado movimiento de labios con un gesto o signo.

Hábitos necesarios en el desarrollo de la Lectura Labio Facial:

- El hábito que desarrolla el estudiante sordo, de fijar y mantener la mirada, es el núcleo del entrenamiento de la LLF.
- No es una acción natural fijar la mirada en los labios de los demás, por ello el entrenamiento debe dirigirse a lograr atención visual e interés hacia los movimientos labio faciales que ocurren con relación a objetos interesantes para el niño.
- El hábito de la comprensión global, la habilidad a no detenerse a analizar palabra por palabra, sino tomar lo que se comprende y deducir el significado del pensamiento total expresado (Suplencia mental).

c) Desarrollo del lenguaje oral

El proceso de adquisición del lenguaje oral por el niño sordo es muy diferente al del niño oyente o al de los sordos en relación con el lenguaje de signos.

El niño oyente aprende a hablar porque se pasa horas practicando. Los primeros estímulos auditivos que recibe el niño son los producidos por sí mismo, almacenando memorias cenestésicas y auditivas.

Los niños sordos, especialmente si la sordera es profunda, se enfrentan a un difícil reto que es acceder a un lenguaje que no pueden oír, su adquisición no es un proceso natural y espontáneo sino un aprendizaje que debe ser planificado sistemáticamente.

La voz del niño sordo, en gran medida puede desarrollarse, pero hay que reconocer que en la inmensa mayoría de los casos va a carecer de la riqueza de matices y modulaciones que caracterizan la voz de una persona oyente.

4. El estudiante con discapacidad auditiva en el aula regular del nivel inicial

Sugerencias generales para su escolarización: El estudiante con discapacidad auditiva debe ser incluido en el Centro Educativo de Básica Regular más cercano a su domicilio, desde la más temprana edad.

- Debe tener una evaluación psicopedagógica complementada con una evaluación de la audición, a fin de brindarle las ayudas técnicas que necesite.
- Ubicarlo en el grupo escolar que le corresponde de acuerdo a su edad cronológica.
- Averiguar qué sistema de comunicación utiliza, pues no todos dominan la lectura labio facial o la lengua de señas.
- Brindarle apoyo pedagógico especializado, con énfasis en el desarrollo del lenguaje, en un horario coordinado con el equipo SAANEE, para facilitar su desempeño escolar.
- Trabajar en forma conjunta con los padres de familia en el logro de los objetivos que se planteen.

Aspectos a ser priorizados en su educación:

a) Desarrollo del lenguaje y la comunicación

La estimulación del estudiante con discapacidad auditiva deberá potenciar sus posibilidades de relación, comunicación y desarrollo global.

En un principio, se trabajarán las capacidades sensorio motrices: visual, táctil y auditivo, para ello debemos utilizar todo lo que pueda llamar su atención. Por ejemplo, acompañando los estímulos auditivos de vibraciones percibidas por el tacto - un tambor, la lavadora, la voz grave de papá, la aspiradora etc. Al niño hay que hacerle sentir las vibraciones por la emisión de la voz.

Se debe tener en cuenta los saberes previos con los que el estudiante sordo llega al aula, por ello es necesario estimular el lenguaje interior del estudiante sordo, para facilitar el deseo espontáneo de comunicarse.

El vocabulario y la articulación son otros aspectos importantes que permiten la inteligibilidad de la expresión oral del sordo.

En un principio el estudiante usa sustantivos, luego los verbos, los tiempos verbales, posteriormente los adjetivos, y poco a poco va introduciendo adverbios, interjecciones y nexos.

Las claves de Fitzgerald (1926) estimulan la estructuración del lenguaje con ayuda de símbolos que corresponden al sujeto (Quien: Quienes:) Verbo (=) Objeto Directo (Que:) Objeto Indirecto (A Quien:)Adjetivo (Π) Circunstancial de compañía (Con quien) Circunstancial de materia (De que:), etc.

La estimulación del habla y del lenguaje debe iniciarse en cuanto se detecta la discapacidad. Se trabaja de forma globalizada y con espíritu lúdico, en un ambiente de afecto y confianza.

Provocamos en el estudiante sordo la necesidad de comunicarse, consiguiendo emisiones espontáneas de voz hasta llegar a la palabra. Para ello recomendamos las siguientes acciones:

- Aprovechar las primeras emisiones vocálicas del estudiante (balbuceos), hacerle tomar conciencia de sus posibilidades fonatorias a través del tacto y la audición, ayudándonos de su audífono, de vibradores, equipos de sonido, y de los movimientos de los labios.
- Realizar juegos acompañados de emisiones orales y fonemas vocálicos.
- Asociar los fonemas del idioma a movimientos corporales que faciliten su emisión.
- Efectuar imitaciones de posiciones corporales, imitaciones de expresiones faciales e imitaciones de praxias oro-faciales.
- Llevar a cabo ejercicios de respiración y sople.
- Provocar emisiones intencionadas de voz, acompañadas de gestos naturales.
- Estimular la imitación de los fonemas más sencillos, por audición y ayudados de la lectura labial.
- Conseguir las primeras palabras intencionadas e iniciarle en el lenguaje.

b) El entrenamiento auditivo

Es un aspecto de mucha importancia en la educación del estudiante sordo, va encaminado a compensar y disminuir el déficit auditivo, ejercitándolo en los siguientes campos:

- Descubrimiento del mundo del sonido a través de instrumentos musicales, ruidos ambientales, amplificadores de sonido, altavoces, vibradores, tarimas vibratorias y globos.
- Identificación y reconocimiento de ruidos y sonidos familiares de una casa común.
- Identificación de voces familiares.
- Diferenciación entre presencia y ausencia de sonido.
- Asociación de movimientos corporales a las características del sonido.
- Discriminación de instrumentos: tambor, trompeta.
- Imitación de ritmos: lento, rápido.

c) Área perceptivo motriz y formación de conceptos básicos

A través de un ambiente apropiado ayudaremos al estudiante al conocimiento del propio cuerpo y a la exploración del espacio que le rodea. Partiendo de la observación y exploración se crean situaciones que ayudan al niño a elegir, asociar, diferenciar, organizar, clasificar objetos, formas, tamaños y colores vigilando y facilitando que superen las pautas de desarrollo adecuadas a su edad.

d) Área de autonomía personal-social

Hay que fomentar en función de la edad del estudiante la actuación por sí mismo, para que aprenda de sus propias acciones. Es necesario que existan unos límites claros y razonables dentro de un contexto de libertad que proporcionen al niño estabilidad, equilibrio y seguridad.

5. El estudiante con discapacidad auditiva en el aula de primaria

Aspectos educativos que deben priorizarse:

- El elemento central entorno al cual giran las dificultades para relacionarse socialmente reside en el papel de la comunicación. Si la persona con discapacidad auditiva posee habilidades comunicativas suficientes y el entorno lo facilita, la adaptación al medio y la inclusión social serán efectivas.
- El trabajo que requiere mayor planificación es el Área de Comunicación Integral en el que se debe priorizar el desarrollo de la comunicación oral y/o gestual y la adquisición del lenguaje oral de acuerdo a sus posibilidades fonatorias.
- El aprendizaje de la lectura y escritura: El proceso de adquisición de la lectura y escritura en el estudiante sordo debe encararse como un proceso constructivo basado en la adquisición de la lengua oral o la lengua de señas.
- Las otras áreas, por ejemplo Matemática en la que los enunciados de los problemas matemáticos son un reto para su comprensión, se debe recurrir a graficar el enunciado, utilizar secuencias de acciones, mapas semánticos o mapas conceptuales, hasta que el alumno entienda el contenido y pueda realizar en forma lógica la operación matemática correspondiente.

De acuerdo al grado de severidad de la pérdida auditiva la inclusión de alumnos con pérdida auditiva leve y moderada en el aula regular debe exigir adaptaciones curriculares de acceso a la comunicación oral y/o a la información.

Además, los demás alumnos del aula se favorecerán con estas adaptaciones pues con frecuencia las aulas regulares son espacios ruidosos, deficientemente iluminados y con poca organización para la comunicación y el aprendizaje, lo cual afecta las posibilidades de atención, concentración y participación de todos los estudiantes.

La ventaja del estudiante hipoacúsico reside en el aprovechamiento de sus restos auditivos, con ayuda de audífonos y de apoyo fonoaudiológico.

Al estudiante hipoacúsico, sólo le llegan restos del lenguaje oral. Debe aprender al mismo tiempo lo que se dice, cómo se dice, y porqué y cuando decirlo. En consecuencia, la comprensión y producción del léxico es lenta y reducida.

Los estudiantes con pérdida auditiva severa necesitan el apoyo de la lengua de señas; así como de una persona que tome los apuntes mientras el observa al interprete (anotador). En este caso si no hubiese un anotador en el aula, un compañero podría ayudarlo.

Algunos estudiantes sordos reciben desde pequeños la estimulación para la adquisición y desarrollo del lenguaje oral a través del sistema bimodal (oral-gestual), este sistema complementario sirve para conseguir mejores niveles comunicativos y para facilitar la adquisición del lenguaje oral.

Los sistemas bimodales consisten en la utilización simultánea de palabras y signos. Al niño sordo se le proporciona lenguaje oral, pero el mensaje se expresa de dos maneras: con palabras y con signos.

Marchesi y sus colaboradores estudiaron este aspecto y concluyeron que los niños sordos con comunicación bimodal mostraron un desarrollo comunicativo mayor que los niños exclusivamente oralizados, asimismo estos niños iban desarrollando poco a poco su lenguaje oral sin que los signos interfirieran en este aprendizaje.

Estos estudios indican también que las diferencias entre los niños sordos que utilizan la metodología bimodal y los que utilizan la metodología oral son enormes. ¿A qué se debe esta variación? En primer lugar es necesario tener una actitud positiva hacia su utilización, estar convencidos de su necesidad, ser consistentes en el uso, que sea utilizado en diversos ámbitos: la casa, la escuela, en la terapia de lenguaje, etc.

Cuando tratamos con sorderas de cierta severidad, la rehabilitación del lenguaje oral mediante estimulación precoz de los restos auditivos, para entender lo que oyen o el entrenamiento en lectura labio facial no son suficientes para estructurar su pensamiento, deben recurrirse a otras estrategias visuales y aprovechar otros canales (tacto, olfato, gusto), a la experiencia directa y a un sistema lingüístico de representación.

El aprendizaje del lenguaje oral por parte del estudiante sordo es un proceso lento y costoso, durante varios años el lenguaje oral será para estos niños un conjunto de palabras aisladas, poco articuladas y organizadas.

El ambiente lingüístico del estudiante con discapacidad auditiva dependerá del que le brinden sus padres:

- Cuando los padres son sordos: el niño adquiere como primer lenguaje la lengua de señas, en la escuela aprende ciertas competencias del lenguaje oral, por tanto su ambiente lingüístico será bilingüe.
- Padres oyentes con hijos sordos: existen dos posibilidades:
 - Que los padres aprendan el lenguaje de señas (lo que es poco frecuente)
 - Que utilicen lenguaje oral exclusivamente.



6. Los Apoyos Tecnológicos

Los apoyos tecnológicos más efectivos para el aula escolar son:

Los audífonos

El audífono es un aparato electrónico que tiene la capacidad de amplificar los sonidos.

La principal función de la amplificación del sonido es proporcionarle información al alumno y facilitarle el aprendizaje. En la mayoría de los casos, los audífonos beneficiarán al alumno con pérdida auditiva, pero en situaciones concretas en las que hay que escuchar, como sucede en el aula, es absolutamente esencial entender claramente lo que se dice y puede que los audífonos por sí solos no sean suficientes.

La indicación del aparato corresponde al médico especialista (audiólogo), se basa en el diagnóstico de la localización y la causa del problema a través de las pruebas que analizan las distorsiones de la sensación auditiva, es necesario saber que una persona con un problema auditivo no solamente tiene problemas en el grado de audición sino también en la calidad de la audición.

En el caso del estudiante hipoacúsico se debe aprovechar sus restos auditivos con ayuda de audífonos y de apoyo fonoaudiológico.



Recomendaciones para cuidar los audífonos:

Las siguientes sugerencias le ayudarán a cuidar sus audífonos:

- Mantener los audífonos lejos del calor y la humedad.
- Reemplazar las pilas agotadas de inmediato.
- Limpiar los audífonos como está indicado.
- No usar laca u otros productos de cuidado para el pelo mientras esté usando los audífonos.
- Apagar los audífonos cuando no estén en uso.
- Mantener las pilas y los audífonos pequeños lejos de los niños y los animales domésticos.

Los sistemas individuales de amplificación de banda de FM

Los sistemas FM constan de un emisor inalámbrico y un micrófono que lleva el profesor, y un receptor conectado directamente al audífono que lleva puesto el alumno. El micrófono del profesor suele ir sujeto a la ropa a unos cms. debajo de la boca. El alumno podrá sentarse en cualquier sitio del aula y oír la voz del profesor como si estuviese a poca distancia. Reduciendo la distancia a la que ha de transmitirse la voz del profesor, se reducen sustancialmente los efectos del ruido de fondo y eco.

El Free Field Sound System es otro tipo de dispositivo que se utiliza en las aulas. Con este dispositivo, la voz del profesor se proyecta a través de altavoces colocados estratégicamente en el aula.

Este sistema amplifica la voz del profesor facilitando la audición de los alumnos en la clase; los sistemas FM son inalámbricos por lo que el docente puede moverse libremente en la clase, incluso darse la vuelta libremente para escribir en la pizarra, manteniendo sin esfuerzo el mismo nivel de voz para los alumnos. Los Free Field System han sido utilizados con éxito por alumnos con pérdidas auditivas ligeras, dificultad para escuchar y problemas para concentrarse, tanto los alumnos como los profesores que utilizan aulas con Free Field Systems han declarado que sienten menos fatiga al final del día.



NIÑA CON SISTEMA FM

7. El proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el estudiante sordo

El proceso de adquisición de la lectura y escritura en el estudiante sordo debe encararse como un proceso constructivo que reconoce como antecedente cognoscitivo la adquisición de la lengua oral o la lengua de señas.

Sugerencias para el diseño de estrategias didácticas para la lengua escrita:

- Iniciar cada una de las secuencias didácticas con una situación comunicativa significativa para los niños, por ejemplo:
 - a) Lectura de un cuento.
 - b) Una dramatización.
 - c) Un poema.
 - d) Títeres.
 - e) Adivinanzas y reforzarlas con salidas al mercado, al parque, al barrio etc.
- Luego del trabajo en forma oral o en lengua de señas resumir lo conversado en un enunciado claro y corto, escribirlo en un papelógrafo para recuperarlo después
- Trabajar el texto seleccionado (resumido) con diferentes finalidades por ejemplo:
 - **Conciencia léxica:** contar las palabras del texto, señalarlas, marcar los espacios que hay entre ellas.
 - **Conciencia grafémica:** escribir el enunciado en diferentes tipos de letras.
 - **Conciencia fonológica:** Rimar palabras que comienzan como: (usando las palabras del texto). Asimismo en relación palabra pronunciada / palabra escrita o usando un fonema (ambas conciencias al mismo tiempo).
 - **Conciencia morfológica:** cambiar su género, su número, pasarlo a otro tiempo verbal, terminaciones propias de diminutivos, aumentativos etc.
 - **Conciencia sintáctica:** ir construyendo el concepto de oración, marcar la mayúscula inicial y el punto final.
 - **Conciencia semántica:** trabajar sinónimos, antónimos, campos semánticos, familia de palabras etc.
- Elegir una de las palabras del enunciado o del texto para trabajar un determinado grafema, con el que se hace una ejercitación variada donde se analiza las situaciones de uso: con qué vocales va, su ubicación en la palabra (inicio, medio y final). Asimismo analizar sus restricciones, en qué posición no puede ir, con qué vocales no se junta. Para ello hay muchos ejercicios por ejemplo: asociación dibujo/palabra, unir con flechas, sopa de letras, camino de palabras, crucigramas con apoyo de figuras, completar... etc. Este trabajo siempre debe terminar con la producción y el empleo por parte de los niños en una o dos oraciones.
- Hacer muchos ejercicios en el cuaderno, en la pizarra, en el rotafolio etc.
- Se puede seleccionar tres o cuatro tipos de texto y trabajarlas en secuencia por ejemplo: cartas, recetas, cuentos, poesías, adivinanzas.
- Los cuentos narrados por la docente deben ser entregados a los niños en fotocopia para realizar las actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura.
- La comprensión lectora se trabaja en todos los textos, se sugiere estas actividades:
 - **Antes de la lectura:** Explorar el libro, las tapas, ubicar el título, el nombre del autor, tipos de letras, dónde están los dibujos etc. Rescatar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Puede pedir a los niños que se imaginen el contenido del texto (hipótesis) y después de la lectura pedirles que confronten su suposición.

- **Durante la lectura:** Detener la lectura o narración en un punto que permita hacer predicciones, que los niños digan que creen que sucederá, esto permite verificar si están siguiendo la lectura, con esta misma finalidad, volver atrás cuando se aprecia que algo no fue comprendido. Permitir que los niños hagan preguntas de lo que no han entendido. Hacer preguntas a los niños para conocer su proceso de comprensión.
- **Después de la lectura:** Realizar preguntas explícitas sobre todo inferencias: causales, motivacionales, temporales etc. referidas al texto leído. Si se trata de un cuento o relato solicitar a los niños que lo vuelvan a narrar, si es un poema o rima, que memoricen.
- Construir entre todos el texto y enunciarlo en forma breve (creación de cuentos).
- Sintetizar la historia en secuencias y dársela a los niños para que las ordenen y escriban algo acerca de ellas, o que las dibujen.
- Hacer entre todos una expresión plástica y al mismo tiempo ir contando la historia de lo que se dibuja o pega.
- Lograr por todos los medios posibles y superando las dificultades o imprevistos, que los alumnos lean y escriban en forma permanente, **sólo se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo.**



Tomado de: Sugerencias para el Diseño de Estrategias Didácticas para la lengua escrita. Mgter Ortega de Hoces, Susana. Instituto de Lectura y Escritura. Facultad de educación elemental y especial. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

8. Adaptaciones de acceso

Es fundamental realizar adaptaciones de acceso para estimular al estudiante sordo a utilizar la vista y el tacto como vías sensoriales alternativas, ya que estas le van a permitir interactuar con el mundo que lo rodea y lograr una mejor calidad de vida.

Es importante saber que el cambio educativo es gradual y procesal por lo que tienen que ofrecerse orientaciones metodológicas y diferentes vías que provoquen reflexiones que puedan modificar las actividades.

La inclusión de alumnos con discapacidad auditiva en el aula regular exige adaptaciones en lo que respecta al acceso a la comunicación oral, a la información y al aprendizaje.

Todos los alumnos pueden verse favorecidos con algunas de estas adaptaciones pues con frecuencia las aulas regulares son espacios sumamente ruidosos, deficientemente iluminados y con poca organización para la comunicación y el aprendizaje, lo cual afecta las posibilidades de atención, concentración y participación de los estudiantes.

Para mejorar las condiciones acústicas de las aulas y su impacto en la comunicación y el aprendizaje debemos tener en cuenta los apoyos para la recepción auditiva de los alumnos en aulas inclusivas.

a) Adaptaciones de acceso auditivo

En el aula común la mayor parte de la información se presenta por medio de la voz, especialmente la del docente. Los alumnos tienen que distinguir los sonidos ambientales de los del lenguaje y escuchar claramente al profesor y a los compañeros.

Desafortunadamente, no todas las aulas se encuentran adaptadas para apoyar esta función, por lo que los alumnos deben realizar todas estas tareas auditivas en medio de un gran número de actividades que con frecuencia interfieren con la función auditiva.

Cuando el ambiente auditivo del aula no es el apropiado, el rendimiento académico de todos los alumnos se ve afectado en forma negativa (Berg, 1987; Elliot, Hammer y Scholl, 1989)

Además, bajo estas circunstancias también para el docente resulta sumamente fatigante interactuar con sus alumnos a lo largo del día, pues debe hacerlo en un ambiente ruidoso y con eco.

En otras palabras, aprender a escuchar en ambientes ruidosos es una habilidad que depende del desarrollo de la discriminación auditiva y es una tarea mucho más complicada para los alumnos pequeños aún con audición normal.

Así pues, es necesario reducir el nivel de ruido para que el habla del docente y de los alumnos (la señal auditiva) sea más audible que los sonidos de fondo (ruido ambiental). Según la fuente de donde proceden, los ruidos pueden clasificarse en externos a la escuela e internos.

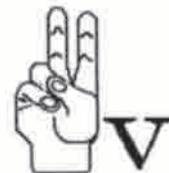
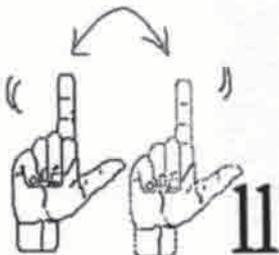
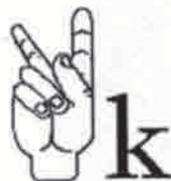
- **Ruidos externos a la escuela.** Son los ruidos que se originan fuera de la escuela, como los del tránsito vehicular, de fábricas, de aeropuertos o de locales industriales próximos. Lo ideal sería construir las escuelas lejos de estos ruidos, pero no ocurre así, por eso para disminuir los efectos de los ruidos externos se sugiere:
 - Construir paredes de cemento o de otros materiales que sirvan de barrera acústica entre la escuela y el exterior, principalmente en las áreas más ruidosas.
 - Plantar hileras de árboles alrededor de la escuela para que sirvan como amortiguadores del ruido.
- **Ruidos internos.** Los ruidos internos se originan en la escuela o en el aula y pueden deberse al tránsito de personas o al movimiento de objetos en patios, pasillos, baños, etc.; en el aula pueden ser voces y gritos, o sonidos de aparatos.
 - Cerrar las puertas durante las clases, y abrir solamente las ventanas que sean necesarias para la ventilación.
 - Si no se puede cubrir el piso, se pueden cubrir las patas de sillas, pupitres y mesas de trabajo con gomas de plástico o con trozos de jebe y cinta adhesiva, para amortiguar los ruidos ocasionados por el movimiento de los pupitres.

a) Adaptaciones de acceso para la comunicación y el aprendizaje

- Permitirle al alumno sordo sentarse donde pueda estimular sus restos auditivos, así como sacarle el máximo provecho a su visión; para esto se recomienda asignarle un lugar cerca del profesor y lo más lejos posible de las fuentes de ruido como ventanas, ventiladores, pasillos, oficinas y patios.
- La persona que habla con el alumno sordo debe situarse en un lugar visible, con luz natural adecuada. Asegúrese de que la luz le dé al docente de frente y no por atrás para que pueda verle bien los labios.



Alfabeto Manual



IV. DISCAPACIDAD VISUAL

La visión representa un papel importante en la autonomía y desenvolvimiento de la persona.

El 80% de la información que inicialmente obtenemos del entorno, y que necesitamos para el desarrollo de nuestra vida cotidiana, tiene que ver con la visión.

Significa que la mayoría de las habilidades que poseemos, de conocimientos que hemos adquirido y todas aquellas actividades que desarrollaremos, la aprendemos o la ejecutamos basándonos en la información visual.

Las diferentes patologías y alteraciones oculares pueden reducir o anular la entrada de información visual.

En este sentido podemos decir que la deficiencia visual es la carencia, disminución o defecto de la visión cuando ésta aparece alterada. Es un término que engloba diferentes tipos de dificultades relacionadas con el funcionamiento de la visión.

Dentro de ésta discapacidad se establecen dos categorías: ceguera y baja visión; si bien es cierto se trata de grupos de personas con necesidades educativas especiales, se requiere de intervenciones específicas e individualizadas

1. Características de las Personas con Discapacidad Visual

Las características que presentan las personas con discapacidad visual, son tomadas considerando los cuatro ámbitos de la persona, que son tratados desde el ámbito educativo: **cognitivo o afectivo, social y el físico-motriz. Estas cuatro dimensiones son importantes para el desarrollo personal y le dan sentido al concepto de educación integral.**

1.1. DIMENSIÓN COGNITIVA

A pesar de la inhibición del proceso cognitivo debido a la falta de estímulos visuales adecuados, podemos asegurar que el Discapacitado Visual (DV) no presenta disminución de los parámetros intelectuales, luego estamos ante una diferencia en las modalidades perceptivas y no de inteligencia.

Los procesos cognitivos de la persona con DV a partir de los cuatro meses de edad son más lentos y diferentes con respecto a los demás. Hasta antes de ese tiempo son comparables.

Los primeros retrasos son evidentes cuando el niño con discapacidad visual no puede localizar ni alcanzar objetos manualmente. El DV explora sólo los objetos que se encuentran en contacto con su cuerpo, pues desconoce que hay más. No busca nada, si se le quita algo no le interesa recuperarlo si no emite sonido.

La elaboración de imágenes del entorno (los objetos y los otros) se tiene que realizar a través del tacto y del oído.

El mejor representante del desarrollo cognitivo es el aprendizaje. El aprendizaje se da como resultado de una interacción en la que intervienen todos los sentidos, la motricidad, las relaciones sociales y los objetos que rodean.

Con respecto a lo primero, la intervención sensorial se manifiesta en forma de información que llega, se interpreta y se almacena para su futura utilización. Las dos últimas fases, interpretación o percepción y almacenamiento o memorización, son imposibles si no existe la primera, es decir la recepción.

El mayor problema por tanto, no está en interpretar o almacenar actividades netamente intelectuales, sino en recibir información.

Como resumen diremos que el DV está capacitado para comprender, discriminar, razonar, decidir... en definitiva, pero hay que potenciar otras modalidades perceptivas, amoldarse a las exigencias temporales y tomar conciencia de la lentitud en el proceso.

1.2. DIMENSIÓN AFECTIVA

El DV presenta unos rasgos emocionales condicionados, sobre todo, por el ambiente familiar. Normalmente donde el niño recibe las influencias de angustia y miedos es en la familia, no en la escuela.

También durante toda la vida, los mayores obstáculos con los que se encuentra un DV no son sus déficit sino la actitud del vidente hacia él, que le hace sentirse útil e integrado o inútil y segregado social.

El docente debe tener en cuenta también que el DV suele convivir con el fracaso en muchas de sus realizaciones o exigencias sociales, lo cual puede llevar a la frustración, el abandono o el rechazo.

El miedo, la ansiedad y la sobreprotección suelen ser también rasgos propiciados por la familia, la escuela y el entorno, a veces desembocan en procesos de autoestima y auto concepto totalmente negativos.

1.3. DIMENSIÓN SOCIAL

La sociedad suele demandar del DV una apreciación de las cosas y un comportamiento similar al vidente. Los DV, por su parte, responden con un cuadro de habilidades sociales similares. El DV aprende que la realidad social exige, premia actos y rechaza acciones y personas cuyas normas de conducta no son aceptables.

El ciego acepta el mundo de los videntes y a pesar de ser una minoría dentro de su medio social, asimilan valores y pautas de actuación del mundo que les rodea. Adopta actitudes y usos sociales de los demás, pero las relaciones nunca llegan a ser recíprocas.

1.4. DIMENSIÓN FÍSICO - MOTRIZ

El ámbito de la motricidad es sumamente complejo. Por ello, para resumir de forma operativa las características que presentan los DV, vamos a agrupar rasgos que definen o delimitan la motricidad.

- a) **Esquema Corporal:** es un proceso natural y evolutivo que suele finalizar en torno a los 12 años. Agrupa varios aspectos que detallamos:
- **Conocimiento corporal:** el DV si es de nacimiento presenta dificultades, ausencias o retrasos. Debe conocer su cuerpo y el de los otros a través de las representaciones mentales de la información kinestésico-táctil. Debe imaginarse su cuerpo, dimensiones y proporciones.
 - **Lateralidad:** predominio de una mitad del cuerpo sobre otra. No presenta grandes problemas. Asimila la preferencia aunque desconozca el concepto izquierda-derecha.
 - **Respiración:** no presenta grandes problemas, aunque el control en situaciones de relajación puede verse comprometido por desconocimiento corporal.

- **Relajación:** si va unida al descanso o inactividad no presenta problemas.
- **Tono y postura:** puede verse condicionada por el control de la gravedad, los vicios posturales y la motricidad o desplazamientos (vacilante o inseguro).

b) Capacidades Perceptivas: se fundamentan en dos, el espacio y el tiempo. Percibir el espacio y el tiempo es interpretar las sensaciones físicas de tamaño, distancias, formas... y sucesos. Es evidente que el DV, según la gravedad, deberá percibir el espacio a través del sentido del tacto y del oído. Sus niveles de logro pueden ser similares pero el retraso siempre será evidente.

c) Capacidades de Coordinación referidas a dos ámbitos: coordinación y equilibrio. Tanto la coordinación dinámica general como la viso motriz precisan de la vista.

El equilibrio es un aspecto importante en la postura. La posición del cuerpo se percibe, se controla y se perfecciona, sobre todo a través de mecanismos **cinestésicos**. En estos mecanismos, la visión juega un papel muy importante para lograr una capacidad postural adecuada.

Aprenden que una base de apoyo amplia le proporcionará mayor sustentación y una menor posibilidad de perder el equilibrio.

d) Habilidades Motrices Básicas: el movimiento le permite al alumno relacionarse con el espacio, las personas y los objetos, facilitando la integración sensoriomotriz esencial para el desarrollo perceptivo.

El alumno con discapacidad visual presenta una evolución más lenta en el desarrollo de habilidades motrices, requieren de modelos concretos a reproducir, se mueven con más lentitud y requieren más tiempo de práctica para desarrollar una habilidad.

Dicha dificultad se atribuye entre otros factores a la imposibilidad de utilizar la vista como estímulo para la acción y la menor cantidad y calidad de oportunidades para experimentar el movimiento. Por tanto, deben ser estimulados para que exploren su entorno y logren llegar a los objetos o al estímulo auditivo.

El alumno con discapacidad visual debe interactuar con los demás en actividades de tipo cooperativo, lo que contribuirá a la participación independiente y responsable de manera espontánea.



2. Patologías oculares más comunes en personas con déficit visual

2.1. CORIORRETINITIS

Es una inflamación de la retina, asociada a la inflamación de la coroides que se produce como una manifestación de una enfermedad general de etiología variable (toxoplasmosis, histoplasmosis) de origen congénito o adquirido.

2.2. AFAQUIA

Es la ausencia del cristalino, cuando hay ausencia total o parcial del cristalino por intervención quirúrgica subsiguiente a catarata congénita, se denomina afaquia quirúrgica por catarata congénita.

2.3. LUXACIÓN DEL CRISTALINO

Es una dislocación (desviación) total o parcial del cristalino.

2.4. GLAUCOMA

Es un aumento de presión intraocular por anomalía en el flujo de salida del humor acuoso o en su formación que produce alteraciones del campo visual.

2.5. COLOBOMA

Es la ausencia de una parte de la estructura del ojo como consecuencia de un fallido desarrollo embrionario, causando una obstrucción de las células de la retina, la coroides, el iris y el cuerpo ciliar.

2.6. MICROFTALMIA

Ojo pequeño, sus estructuras internas se reducen en tamaño, afectando en gran medida la visión.

3. Causas de Deficiencia Visual

3.1. DEFICIENCIAS VISUALES Y SUS CONDICIONES HEREDITARIAS

- a) **Retinoblastoma:** condición genética que aparece en la infancia y se manifiesta con un tumor maligno en la órbita de uno o de los dos ojos. Si no se detecta a tiempo puede llegar hacer necesaria la enucleación (extirpación) del ojo o de los ojos.
- b) **Retinitis Pigmentaria:** es una degeneración progresiva crónica de la capa pigmentaria de la retina, de origen congénito y hereditario.
- c) **Queratocono:** es una condición no común, en la cual la cornea (la parte transparente en la cara anterior del ojo), esta anormalmente adelgazada y sale hacia delante.

- d) **Distrofias Corneales:** son alteraciones primarias, hereditarias y bilaterales de la cornea que comúnmente se hacen evidentes en los primeros años de vida.
- e) **Distrofia Macular:** es la degeneración de los elementos visuales del área macular de ambos ojos lo que causa una pérdida gradual de la visión central hasta concluir en una agudeza visual reducida.
- f) **Atrofia del nervio óptico:** la atrofia en cualquier parte del nervio óptico impide la transmisión de sensaciones visuales aunque las otras partes del ojo funcionen bien.
- g) **Atrofia óptica:** es el resultado de una enfermedad que afecta directamente las fibras nerviosas del nervio óptico o indirectamente la células gangleonares de la retina.
- h) **Aniridia:** es una condición genética en la cual el iris está incompleto o falta en su totalidad, lo que hace que la parte del frente del ojo sea pequeña y no se haya desarrollado.
- i) **Miopía Degenerativa:** esta condición suele presentarse desde edades muy tempranas (algunas veces desde el nacimiento), condición que empeora progresivamente en la adolescencia.
- j) **Degeneración Macular:** anomalía de desarrollo y proceso degenerativo que afecta a la mácula.

3.2. DEFICIENCIAS VISUALES ADQUIRIDAS

- a) **Fibroplasia Retrolental:** comúnmente se da en bebés prematuros que recibieron terapia de oxígeno.
- b) **Desprendimiento de la Retina:** es una de las más frecuentes, ocasionada por un golpe súbito en la cabeza o en la cara, o por otras razones que provocan el estiramiento y afinamiento del tejido de la retina.

4. Ceguera

Una persona con ceguera es aquella que no ve nada en absoluto o solamente tiene una ligera percepción de luz (puede ser capaz de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

Entonces nos referimos al término ceguera cuando el mejor ojo de la persona afectada no alcanza un nivel visual mínimo para realizar actividades cotidianas del entorno social.

La persona ciega utiliza el sistema de lecto-escritura en Braille como reemplazo de la escritura en tinta que es empleada por las personas videntes.

EL SISTEMA BRAILLE

Es un sistema de lectura y escritura táctil que consiste en leer moviendo la mano de izquierda a derecha pasando las yemas de los dedos por las líneas punteadas.

EL Braille consta de 6 puntos en relieve perceptibles al tacto (signo generador). Al cambiar los puntos en varias combinaciones se forma 64 puntos diferentes lo cual permite a la persona ciega tener acceso a la lecto-escritura al igual que las personas videntes.

El aprendizaje del sistema Braille tiene dos enfoques diferentes:

a) Los niños ciegos que inician el método en el momento de su alfabetización escolar.

Es muy similar al resto de los niños videntes de su edad, se debe añadir como dificultad adicional, la necesidad de estimular el desarrollo del tacto para la identificación de los signos en Braille al mismo tiempo que desarrolla su alfabetización académica. Es importante insertar en este proceso materiales en relieve y libros de lectura en braille para crear hábito de lectura que les beneficiará en el transcurso de su vida el haber adquirido la costumbre de leer.

b) Las personas adultas que pierden la visión.

El aprendizaje del sistema Braille en personas adultas tiene especiales connotaciones:

En la mayor parte de los casos es inadecuado emplear el término "alfabetización", puesto que se trata de personas que sabían leer y escribir en tinta antes de su ceguera. En el último de los casos se trataría de personas analfabetas funcionales, por la ausencia o disminución grave del sentido utilizado para esta actividad, empleando el término "aprendizaje" como el más adecuado.

En el momento de iniciar el proceso pueden encontrarse con dificultades específicas que les van a exigir un mayor esfuerzo, como por ejemplo, el temor ante el fracaso en relación a una situación nueva o la falta de hábito de estudio.

Se trabaja actividades relacionadas a la estimulación y desarrollo del tacto y el conocimiento profundo del signo generador Braille en sus diferentes componentes: iniciando con la vocales, seguidas de las consonantes mas sencillas .Pasando por distintos niveles de dificultad para posteriormente terminar en una selección de texto literario.

Se debe tener en cuenta que la velocidad de la escritura y de la lectura en Braille es habitualmente más lenta que la escritura en tinta.

5. Baja Visión

Una persona con baja visión es aquella que después de su mejor tratamiento y/o refracción convencional (lente específico según prescripción médica) presenta una disminución de su función visual para realizar actividades, como consecuencia de la reducción de la agudeza visual (capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos, así como para discriminar los detalles) y el campo visual (capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central) como resultado de una patología ocular en ambos ojos.

Esta circunstancia impone algunas limitaciones en aspectos importantes de la vida diaria, la cantidad y variedad de experiencias, el control del ambiente y su relación con el desplazamiento ó el acceso a la información, si es que estas personas no han sido estimuladas de manera correcta.

El alumno con baja visión, con respecto a las relaciones que establece con las personas que lo rodean, piensa que todos ven lo que el ve, no conoce lo que debería ver y mucho menos lo que no ve. De aquí se infiere que en los primeros años de su vida, que son a su vez decisivos en la formación y desarrollo de la personalidad, necesita que se le brinde la estimulación visual necesaria y apropiada para no carecer de información, estímulos y adquisición de nuevos conocimientos.

Es importante recordar que mientras más estímulos visuales reciba la persona con baja visión, mayores serán las oportunidades de desarrollar su eficiencia visual.

6. Adaptaciones de acceso

De acuerdo con el principio de compensación de la dificultad, las adaptaciones de acceso suponen aquellas modificaciones físico-ambientales que precisen el espacio escolar para favorecer su accesibilidad, la provisión de materiales y recursos técnicos específicos, la dotación de servicios especializados, las actitudes y expectativas positivas del profesorado y los cambios necesarios en los sistemas de organización del aula / centro.

a) Aspectos organizativos y espaciales

- Cuando está integrado un alumno con discapacidad visual en un aula, la organización de los elementos materiales y espaciales debe ser fija y estable. Debe explicarse al alumno su ubicación y ayudarle en su comprobación, al igual que debe garantizarse un orden permanente por parte de sus compañeros. En caso de que sea necesario variar algún elemento del aula, debe anticipársele al alumno y proporcionarle puntos de referencia claros y conocidos por él para que pueda re-orientarse y explorar las modificaciones.



- El puesto escolar que se le asigne debe ser suficientemente espacioso y amplio que pueda dar cabida a sus materiales didácticos (textos Braille más voluminosos) y a sus recursos técnicos (PC hablado, Braille hablado), ópticos (auxiliares ópticos) y ergonómicos (atril o mesa elevable).
- Su ubicación en el aula debe responder a criterios de accesibilidad (si el alumno es ciego total) o de adecuación sensorial (si tiene resto visual aprovechable); esto significa que se le coloque en un lugar donde pueda sacar el máximo provecho de su resto visual (cercanía idónea, iluminación adecuada basada en los principios de mínimo resplandor/reflejo y máximo contraste, etc).
- Debe ser instruido por un profesional especializado, en el conocimiento de las zonas y espacios escolares donde se va a desenvolver el alumno, así como de sus configuraciones arquitectónicas (rampas, escaleras, muros, etc.) a fin de favorecer sus desplazamientos con autonomía, seguridad y eficacia.
- En muchas ocasiones hay que modificar las condiciones físico-ambientales del centro, eliminando obstáculos que los videntes no consideramos como tales. Es el caso de algunos objetos ornamentales, mobiliario en pasillos de mucho tránsito, accesorios (macetas, papeleras) o elementos de seguridad (extintores colgados de la pared a la altura del tronco/cabeza). En el caso concreto del aula, hay que evitar que las carteras, mochilas y carpetas estén tiradas en los pasillos de la clase.



REGLETAS



ÁBACO



MÁQUINA BRAILLE
(PERKINS)



LUPA



LÁMPARA Y ATRIL



BASTONES

V. EL AUTISMO

El autismo es un síndrome caracterizado por la carencia de habilidades para el intercambio afectivo, falta de relaciones sociales, aislamiento de la persona, reiteración de rituales compulsivos y una resistencia manifiesta al cambio. La respuesta a los estímulos visuales y auditivos son diferentes y presentan cierta dificultad en la comprensión de gestos y en el uso social del lenguaje.

Un niño autista no se relaciona con las personas que se encuentran a su alrededor y en cambio prefiere jugar en forma repetitiva, a modo de “fetichismo” con un solo objeto o juguete o con su propio cuerpo.

El lenguaje si es que existe, sufre profundos desajustes, aún cuando el niño se encuentra conciente del medio que lo rodea, hasta tal punto que si se interfiere con su actividad lúdica ritual, o si los objetos conocidos en su entorno son cambiados de lugar, él se molesta y comienza a hacer berrinches.

Este síndrome comienza habitualmente en la infancia pero se hace evidente durante los tres primeros años de vida.

1. Características principales

En la primera infancia se puede observar a un bebé pasivo, que está callado la mayor parte del tiempo, exigiendo nada o poco de sus padres o también un bebé agitado que llora bastante, a veces sin parar durante el tiempo que permanece despierto. Suelen rechazar el contacto físico arqueando la espalda cuando lo van a cargar, alejándose de la persona que lo atiende. Asimismo comienzan a mecerse y/o golpear la cabeza en la cuna, aunque este no siempre es el caso.

Durante la primera infancia los niños autistas van quedándose rezagados del grupo de niños de su misma edad, respecto de la comunicación, habilidades sociales y cognición. Además comienzan a aparecer conductas disfuncionales, como las conductas auto estimulantes, autolesionarse, problemas para comer y dormir, insensibilidad al dolor, hiperactividad, mínimo o ausente contacto ocular y trastorno de atención.

Una de las características más comunes del niño autista es la insistencia en la uniformidad, esto es, una conducta perseverante. Muchos niños autistas insisten exageradamente en el cumplimiento de las rutinas, si se cambia una, aunque sea un poco de lo habitual o de la situación de los objetos, el niño se molesta y hace berrinche. Una causa posible de esta insistencia ante la uniformidad puede ser la incapacidad de comprender y hacer frente a nuevas situaciones.

En cuanto a la cognición, los niños autistas tienen un lapso de concentración limitado o enfocado, a esta acción se le ha dado el término de “sobre selectividad de estímulo”. Su concentración se enfoca en un solo aspecto de los objetos, aspecto que no necesariamente es el más relevante de las características del objeto, lo cual puede ser limitante al no prestar atención a los aspectos pertinentes del objeto, limita su capacidad para aprender acerca de los objetos y de las personas de su propio ambiente.

Sin embargo es frecuente ver que tienen destrezas especiales para la música, el arte y las matemáticas, presentan buena memoria, adecuada habilidad motora fina y no olvidan lo que aprenden.

COMPORTAMIENTOS CARACTERÍSTICOS DEL AUTISMO

a) Lenguaje:

- Falta de lenguaje en algunos casos
- Vocalizaciones sin lenguaje
- Retrazo en el desarrollo del habla
- Ecolalia: lenguaje que consiste en repetir literalmente lo que oye.
- Uso excesivo de frases hechas.
- Confusión entre los pronombres: cuando se refiere a sí mismo, usa el pronombre en tercera persona. “El quiere agua” por “yo quiero agua”

b) Socialización:

- Falta de interacción con otros niños.
- No mira a los ojos
- No responde a las personas.
- Trata a las personas como si fueran objetos inanimados.
- Cuando lo coges no ayuda, “se deja hacer”

c) Motricidad:

- Dificultad en la imitación motora: imitación de movimientos
- Dificultad en el control motor:
- Preocupación por sus movimientos de manos
- Aleteo de manos
- Dar vueltas sobre sí mismo.
- Balanceo
- Andar de puntillas

d) Experiencias sensoriales:

- Rechazo a tocar ciertas texturas
- Fuerte rechazo a ciertos sonidos
- Rechazo a ser tocados
- Rechazo a ciertas comidas

e) Conducta:

- Comportamiento repetitivo
- Comportamiento auto agresivo
- Deseo de conservar los objetos de una cierta manera
- Ausencia de interés por las personas y los juguetes.

2. La Intencionalidad del Autismo

Aunque lo primero que nos viene a la mente al evocar a un niño autista, es su aislamiento extremo, también sentimos que algo nos impide o se opone a nuestros intentos de relacionarnos con él. Sin embargo notamos que sus conductas no tienen intención de relación con el mundo que le rodea. Sus acciones no tienen sentido para nosotros, por lo que se tiene una impresión global de “falta de propósito y finalidad” en la mayor parte de sus comportamientos.

3. Intervención Educativa del Autismo

Al igual que se está viviendo un momento importante de replanteamientos sobre aspectos referidos a la naturaleza y conceptualización del síndrome de autismo, también existe ese replanteamiento en cuanto a aspectos referidos a la atención educativa. En esta sección vamos a centrarnos en las consideraciones actuales sobre esta atención educativa.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL AUTISMO INFANTIL

¿Qué enseñar?

La Psicología del desarrollo del niño, es hoy la base más eficaz para encontrar esos objetivos. Por tanto, el estudio, descriptivo y explicativo, de cómo el niño no discapacitado va construyendo, en interacción con las demás personas y su entorno, sus aprendizajes y su conocimiento social es un tema de obligado conocimiento para quien tenga que planificar la intervención educativa de alumnos con autismo.

¿Cómo enseñar?

La Teoría del Aprendizaje, la Teoría de la mente, en sus desarrollos actuales, siguen siendo la herramienta válida para la enseñanza de estos alumnos. La necesidad de estructuración y de sistematización de las unidades de enseñanza es algo básico para que el alumno con autismo pueda aprender.

¿Para qué enseñar?

La respuesta a esta pregunta es obvia. Como en cualquier contexto de enseñanza se trata de favorecer el máximo desarrollo personal para conseguir la mayor calidad de vida posible.

El objetivo central de la intervención en el alumno con autismo es lograr el desarrollo de su conocimiento social y el aprendizaje de las habilidades comunicativas y sociales, así como lograr una conducta autorregulada adaptada al entorno.

En segundo lugar, el contexto de aprendizaje más efectivo es aquel con un grado importante de estructuración, tanto mayor cuanto menor es la edad o el nivel de desarrollo del niño. Podríamos decir que la intervención en el niño autista ha de recorrer el camino que va desde un grado alto de estructuración (con numerosas claves para favorecer el aprendizaje) a la desestructuración programada paso a paso, y de acuerdo al nivel de desarrollo -que es más cercano a los entornos naturales y sociales- en donde las claves son, como recordaremos, sutiles, complejas, pasajeras y variadas.

En tercer lugar, se ha de perseguir en cualquier aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso, y la generalización, y todo ello en un ambiente de motivación. Por esto, la educación del alumno con autismo requiere una doble tarea: hay que enseñar la habilidad, pero también hay que enseñar su uso, un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, el mejor sistema de aprendizaje para el alumno con autismo es el de aprendizaje paso a paso y sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. A continuación, y poco a poco, hay que lograr el desvanecimiento progresivo de las ayudas hasta los niveles mayores posibles, que estarán en relación al nivel de desarrollo cognitivo del alumno.

A. INTERVENCIÓN EN EL ÁREA SOCIAL

El desarrollo en el conocimiento social, de los niños autistas, no se logra, como hemos visto, por los medios en los que los demás lo logran. El alumno con autismo no es que no quiera aprender el conocimiento social (o que lo aprenda pero se niegue a manifestarlo), es que no sabe, no puede aprenderlo a través de los medios naturales. Por tanto, es necesario programar la enseñanza expresa de esos conocimientos.

Características de la intervención en esta área:

Aún a pesar de ser un área central de intervención, ha habido una carencia de programas diseñados específicamente para su enseñanza. Los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que deben surgir, individualizados para cada persona, de la observación de esa persona, en contextos diferentes. Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de cuatro fases:

1. Evaluación psicopedagógica incidiendo en las habilidades sociales;
2. Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades sociales del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias);
3. Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos; y
4. En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades sociales.

La intervención en el área social ha de tener como punto de partida un ambiente estructurado, previsible y con un alto grado de coherencia. Es necesario un estilo "intrusivo", que implica "forzar" al niño a los contextos y situaciones de interacción que se diseñen para él, sin olvidar favorecer las competencias sociales que ya tenga. Se hace necesario diseñar el entorno con claves concretas y simples que le ayuden al niño a estructurar el espacio y el tiempo (p.e., dando información por adelantado -feedforward- mediante carteles con pictogramas de la actividad que se va a realizar a continuación, además de expresarla verbalmente). En otro lugar hemos planteado sistemas de estructuración ambiental específicos para aulas de niños autistas y hemos hecho hincapié en que al igual que en otras alteraciones, como las motrices, se plantea la eliminación de barreras arquitectónicas, en el caso del autismo y del retraso mental grave y profundo es preciso plantear y proyectar la eliminación de barreras cognitivas, esto es, modificar las claves complejas que existen por doquier, cambiándolas por otras más acordes al nivel y a las características de estos alumnos.

Otro modo general de mejorar la competencia social de los alumnos con autismo es la de atribuir consistentemente intenciones sociales de interacción social a sus acciones, procurando que nuestras reacciones estén relacionadas funcionalmente con ellas, y sean claramente percibibles y motivantes. Esto implica, evidentemente, una labor importante de diseño previo de reacciones optimizadoras. En este sentido, el educador pasa de ser un planificador de acciones educativas para las que los alumnos tienen que producir reacciones, a ser, además de lo anterior, un diseñador de reacciones ante las acciones del alumno.

Cuando el niño es pequeño, en un primer momento para introducirnos en sus juegos y por ende en su mundo, tendremos que imitarlo, ponernos a su altura o jugar en el suelo hasta lograr su atención e introducirlo en el juego de imitación. Igualmente nuestras manifestaciones de afecto deben ser auténticas, permanentes y evidentes de tal manera que adquiera seguridad afectiva y apego a la persona.

Algunos objetivos específicos de intervención en el área social:

- Enseñanza de reglas básicas de conducta: por ejemplo, permanecer dentro del aula, mantener la distancia apropiada en una interacción, estar sentado etc.
- Enseñanza de rutinas sociales: saludos, despedidas; estrategias para iniciación al contacto, estrategias de terminación del contacto, etc.
- Entrenamiento de claves socioemocionales: a través del vídeo mostrar emociones; empleo de lotos de expresiones emocionales; estrategias de adecuación de la expresión emocional al contexto, etc.
- Entrenamiento de estrategias de cooperación social: hacer una construcción teniendo la mitad de las piezas un alumno y la otra mitad otro, o la maestra.
- Enseñanza de juegos y sus reglas, de juegos simples de mesa, etc.

- Fomentar la ayuda a compañeros: enseñarles tareas concretas de ayudantes de las maestras de alumnos de otro aula o nivel; favorecer esta ayuda aprovechando las actividades externas, como excursiones, visitas, etc.
- Diseñar tareas de distinción entre apariencia y realidad: por ejemplo, rellenando a alguien con trapos: "parece gordo pero en realidad es delgado".
- Enseñanza de vías de acceso al conocimiento: diseñar tareas para la enseñanza de rutinas verbales sobre conocimientos de tipo "lo sé porque lo he visto" "no lo sé porque no lo he visto"
- Adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona: por ejemplo, discriminar lo que un compañero está viendo aún cuando él no lo vea, etc.

En alumnos con menos nivel de desarrollo se fomentará el uso de estrategias instrumentales simples, en las que el instrumento sea físico o social. Asimismo, se fomentará la percepción de contingencia entre sus acciones y las reacciones del entorno (en este sentido la contraimitación - imitación por parte del adulto de lo que el niño hace- puede ser, entre otras, una buena manera de conseguirlo).

B. INTERVENCIÓN EN EL ÁREA COMUNICACIÓN

Hoy en día la intervención se dirige más a favorecer competencias comunicativas que competencias lingüísticas, y por tanto hay una estrecha relación entre la intervención en el área social y la intervención en el área comunicativa. No obstante, esta última se caracteriza por intentar promover estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado al nivel del niño (ya sea la palabra, signos, pictogramas, actos simples, acciones no diferenciadas, etc.). Los llamados Sistemas Alternativos de Comunicación han supuesto un enorme avance en la intervención. En el caso concreto del autismo el programa de Comunicación Total (Schaeffer et al, 1980) ha sido quizá el más utilizado y el que mejores resultados ha ofrecido. Este programa enfatiza la espontaneidad y el lenguaje expresivo y se estructura a través del aprendizaje de las funciones lingüísticas de: expresión de los deseos, referencia, conceptos de persona, petición de información, y abstracción, juego simbólico y conversación.

B. INTERVENCIÓN ANTE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA

Dentro de los que normalmente se consideran criterios relevantes para la determinación de una conducta como problema están:

1. El que produzcan daño al propio individuo o a los demás;
2. El que esas conductas interfieran con los planes educativos que ese niño requiere para su desarrollo;
3. El que esas conductas revistan un riesgo físico o psíquico importante para la propia persona o para los demás; y
4. El que la presencia de esas conductas imposibilite a esa persona su paso a entornos menos restrictivos.

Actualmente se considera que una conducta más que ser problema (lo que indicaría una especie de "culpabilidad" en quien la realiza) se dice que es una conducta desafiante (en cuanto que desafía al entorno, a los servicios y a los profesionales, a planificar y rediseñar esos entornos para que tenga cabida en ellos la persona que realiza esas conductas y para que pueda ofrecerse dentro de ellos la respuesta más adecuada para la modificación de esas conductas).

Una de las estrategias más eficaces para erradicar conductas inadecuadas es "ignorarlas" y ofrecer una actividad alternativa inmediata que sustituya o cambie la situación dada. En otros casos se restringirá el uso del material o practicar la actividad de su preferencia hasta que lo haga de forma correcta.

B. INTERVENCIÓN CON LA FAMILIA

Debe existir una estrecha relación de los profesionales que ofertan una respuesta educativa a estos niños con sus familias. Uno de los objetivos que han de perseguirse con esta relación es llevar a cabo las mismas pautas de educación en la casa y en la escuela, enseñando a los padres las maneras más adecuadas de actuación ante las acciones de su hijo. Otro objetivo debería ser el dar apoyo emocional a esas familias, en las que el hecho de tener un miembro con autismo les pone en una situación de vulnerabilidad y riesgo.

CONCLUSIONES:

¿Qué debe hacer el docente?

- Conocer las pautas básicas del desarrollo del comportamiento social.
- Utilizar un lenguaje claro y preciso.
- Actuar en forma organizada y uniforme.
- Constante y persistente pero respetando el ritmo de los alumnos.
- Ser muy firme sin perder la suavidad en el trato.
- Practicar el “aprender sin errores”
- Utilizar claves visuales.
- Conseguir la funcionalidad del aprendizaje y su generalización. Enseñar la habilidad y también el uso.
- Utilizar un sistema “intrusivo”, que implica forzar al niño a cumplir las tareas, partiendo de sus competencias.

¿Cómo debe ser el aula?

- Brindar un ambiente motivador.
- Poco cambiante
- Muy estructurado: a menor edad mayor estructuración
- Con horarios fijos
- Con espacios establecidos para las diferentes actividades.

Ideas para la inclusión:

- Aprender sobre el alumno, directamente del alumno.
- Apoyar las transiciones a cambios positivos.
- Ofrecer apoyos para disminuir la inquietud.
- Ayudar a la organización del tiempo en el aula y en el hogar.
- Asignar responsabilidades en el aula.
- Ofrecer pausas de descanso entre cada actividad.



Factores decisivos para el éxito de la educación en niños autistas es la intervención temprana y el decidido apoyo de los padres y docentes comprometidos con el desarrollo humano y la educativa.

SUGRENCIAS METODOLÓGICAS:

- Utilizar un cronograma de actividades en forma permanente para que el alumno pueda saber y anticipar las rutinas y actividades que se van a realizar. Las actividades intempestivas, le ocasionan inseguridad y ansiedad. Las actividades que el alumno puede anticipar, le permiten flexibilizar su pensamiento, le da sentido a las acciones que va a desarrollar y adecuarse a ellas con más facilidad.
El cronograma debe ser una guía graficada de las acciones que se realizan el aula.
- Al dar órdenes e instrucciones, debemos utilizar un lenguaje claro y bastante preciso.
- Es importante que el ambiente de trabajo sea lo más estructurado posible, predecible y fijo evitando los ambientes poco predecibles
- Es de gran ayuda emplear claves visuales para que el alumno pueda reconocer, avisos, objetos, actividades y secuencias.
- Priorizar los objetivos relacionados con la interacción social y la comunicación a través de la exploración de los objetos, de actividades funcionales y de juegos centrados en el cuerpo.
- Hay que ser flexibles en el manejo del tiempo pues si se les presiona en el cumplimiento de las tareas, la ansiedad y la inseguridad se acentúan y no se logra los resultados deseados, es preferible respetar su ritmo de trabajo.
- Reforzar y reconocer sus logros y conductas positivas hará que el niño se sienta motivado para seguir trabajando.
- La realización de actividades con estrategias lúdicas, son las más adecuadas para desarrollar la afectividad, la socialización y el desarrollo motriz. Asimismo son momentos en los que pueden manejar mejor sus temores, sus impulsos, sus sentimientos y sus frustraciones.
- Programar actividades que le permitan establecer y mantener relaciones con las personas que lo rodean e interactuar adecuadamente con ellas.
- Planear actividades en las cuales puedan participar verbalmente aunque sea en forma mínima.
- Brindar la oportunidad de imitar conductas y actitudes así como formas de comunicarse y expresarse
- Desarrollar las habilidades en situaciones reales y no solo con ejemplos figurados.
- Utilizar sus fijaciones como motivación para aprender.
- En relación a los materiales: Los objetos y juguetes deben estimular la percepción y las sensaciones por todos los sentidos.

EL MODELO DIR

El modelo DIR, basado en las relaciones y en las diferencias individuales, es un programa organizado para la evaluación e intervención a niños con desórdenes del espectro autista. Se basa en la teoría de que el afecto es la clave para conectar las emociones del niño con su conducta y así expresar de alguna manera sus sentimientos, deseos o intenciones; tiene un enfoque más comprensivo del desarrollo, que puede ser aplicado no solamente con el niño sino también con la familia y en su educación.

Según el modelo DIR el nivel de desarrollo del niño va a estar influenciado por las diferencias individuales que presenta, los patrones familiares y ambientales que lo rodean y el tipo de relaciones o interacción que establezca con sus padres o personas más inmediatas.

El autor (Greenspan) ha identificado seis niveles que nos permiten tener una visión integral del niño:

- 1.- ATENCIÓN CONJUNTA Y REGULACIÓN:** referida a la capacidad del niño de permanecer atento, calmado y alerta a la interacción frente a múltiples estímulos del medio ambiente.
- 2.- ESTABLECIMIENTO DE UNA RELACIÓN AFECTIVA:** una vez que el niño ha logrado tener una atención conjunta, con sus padres o familiares y ha logrado un cierto grado de regulación frente a los múltiples estímulos del medio ambiente, comienza a establecer una fuerte relación afectiva con ellos. La calidad de esta relación va a estar influenciada por las diferencias individuales y los patrones de los adultos.
- 3.- COMUNICACIÓN DE IDA Y VUELTA:** cuando el niño ha establecido una relación afectiva, empieza a comunicarse intencionalmente con ellos en forma simple, expresando sus primeras emociones o deseos básicos.
- 4.- COMUNICACIÓN GESTUAL COMPLEJA:** al establecerse una comunicación de ida y vuelta, el niño va logrando organizar cadenas cada vez más complejas de interacción, basada en gestos complejos, aún no-verbales, para expresar emociones cada vez más complejas y solucionar problemas o satisfacer deseos. En esta etapa el niño aprende a leer claves gestuales de comunicación y anticipar sus emociones.
- 5.- IDEAS EMOCIONALES:** sobre la etapa anterior emerge el lenguaje verbal, donde el niño comienza a incorporar palabras y símbolos mediante el juego, para expresar deseos y emociones.
- 6.- PENSAMIENTO EMOCIONAL:** una vez que el niño ha desarrollado una amplia gama de ideas expresadas a través del juego y el lenguaje, comienza a construir puentes lógicos (para qué, dónde, cómo, cuándo) entre las ideas. De esta manera les da causalidad y coherencia a las ideas fragmentadas, lo que constituye la base del pensamiento emocional y la capacidad de diferenciar fantasía de realidad.

Este enfoque según su autor, crea oportunidades para manejar las etapas iniciales de las interacciones emocionales, y al mismo tiempo ayuda a los diferentes componentes del cerebro a trabajar juntos con la finalidad de construir las bases saludables para relacionarse, comunicarse y pensar.

VI. TALENTO Y/O SUPERDOTACIÓN

1. Definición

Se refiere a la alta capacidad que presenta el o la estudiante en una o varias aptitudes para procesar información o un alto rendimiento en el uso de información específica. Esta definición permite la existencia de diversos tipos de talento / inteligencias, dependiendo de las capacidades de la persona dentro de una determinada área. Mención especial tienen los talentos de tipo verbal y matemático, por ser muy importantes en la práctica escolar. Pero también hay otros, asociadas a cada una de las aptitudes reconocidas por las teorías pluridimensionales de la inteligencia.

2. Tipos de Talentos

Pueden distinguirse diversos tipos de Talento:

- **Talento Simple:** alta capacidad en una aptitud o habilidad.
- **Talentos Múltiples:** alta capacidad en dos aptitudes o habilidades.
- **Talentos Complejos:** alta capacidad en tres o más aptitudes o habilidades.
- **Talentos Conglomerados:** combinación de talentos simples y complejos.

Cuanto más capacidades trabajan a un nivel elevado (por encima de la media), mejor rendimiento tiene la persona talentosa cuando se enfrenta a tareas que requieren solucionar problemas complejos, mediante estrategias que combinan distintos tipos de recursos intelectuales. En todo caso los valores siempre están por encima de los resultados esperados en la mayoría de la población. Por tanto, el Talento es la destreza o habilidad extraordinaria y específica en campos concretos, como el arte, la música, los deportes, las ciencias, etc.

3. La Superdotación

Se refiere a la alta capacidad o rendimiento elevado en la mayoría de las capacidades, aptitudes o habilidades necesarias para un correcto procesamiento de información y una adaptación a su entorno. En la práctica se consideran un número limitado pero imprescindible de aptitudes para considerar a una persona como superdotada. Estas capacidades pueden ser las siguientes: verbal, lógica abstracta, matemática, espacial, gestión de memoria, creatividad y también social o interpersonal, intrapersonal, corporal cinética, musical y naturalista evaluadas por observación directa o por rendimiento.

Según la Teoría del Doctor Joseph Renzulli, de la Universidad de Connecticut, USA considera que la superdotación es la confluencia de tres cualidades básicas estrechamente relacionadas y con un valor igual en cada una de ellas:

a) La capacidad Intelectual Superior a la Media

Manifiestan una capacidad intelectual que es superior a la media, a la que se suma una gran capacidad de trabajo y una destacable perseverancia y afán de logro.

b) Un alto grado de dedicación a las tareas

Destaca el compromiso en la tarea que realizan. Rescatando lo que dice Galton: Que la motivación intrínseca y la capacidad para el trabajo duro son necesariamente condiciones para los logros superiores.

c) Altos niveles de creatividad

La creatividad, que hace que los niños puedan hacerse preguntas y dudar, tratar de adivinar y hacer suposiciones, redefinir, reordenar y especular muestran una alta originalidad y un pensamiento divergente.

Modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli

La representación de la confluencia de estas **tres cualidades** quedaría representada de la siguiente manera:



Mönks otro experto en superdotación, sitúa al individuo en un contexto evolutivo y social que da lugar al "Modelo Triádico de la Superdotación" donde se incluyen los marcos sociales de la **familia**, el **colegio** y los **compañeros**.

4. Otras definiciones relacionadas con el Talento y la Superdotación

4.1. EL GENIO

Se refiere al adolescente o adulto que, independientemente del nivel de sus capacidades consigue desarrollar productos considerados únicos e irrepetibles, brillantes o de enorme utilidad para la sociedad o incluso para la humanidad y en especial relacionada a la comunidad científica.

4.2. EL PRODIGIO

Se refiere al niño o adolescente que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, consiguiendo elaborar un producto que llama la atención en un campo específico y que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto. Presenta un perfil equivalente para su edad a una persona superdotada o talentosa o dispone de una edad mental muy superior a su edad cronológica. Obviamente estamos aludiendo a un caso de altas capacidades. En conclusión, el/la niño/a Prodigio es aquel que demuestra habilidad excepcional a edad temprana.

4.3. LA PRECOCIDAD

Se refiere a aquel niño/a que accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no consigue más ni mejores niveles al final del desarrollo cognitivo (alrededor de la adolescencia). Esta consideración lleva a una interpretación errónea del término por parte de los profesionales de la educación y los padres.

Reflexionando sobre el Talento y la Superdotación, podemos decir que aunque parezca obvio, tenemos que partir de que el talentoso y superdotado es en primer lugar una persona. Es evidente a manera de ejemplo que las definiciones centradas en el intelecto se fundamentan en la concepción de persona en función de habilidades cognitivas, metacognitivas, lógicas o verbales en el mejor de los casos o en el cociente intelectual (C.I.) en el peor de ellos.

¿Qué distingue a las personas de los animales, de las máquinas y de las cosas?

- 1º Que es el único ente que para satisfacer sus necesidades tiene que transformar la naturaleza creando una segunda realidad.
- 2º Que su actividad transformadora está sujeta a fines, es consciente e intencional.
- 3º Que esta segunda realidad crea nuevas necesidades más allá de las estrictamente biológicas, produciendo a su vez nuevos sentidos y capacidades en la persona.
- 4º Que todo ello se produce a lo largo de la historia bajo distintas formas de cooperación social. Diferenciamos a la persona superdotada talentosa, de uno que potencialmente lo es:

POTENCIALMENTE SUPERDOTADO / TALENTOSO	SUPERDOTADO / TALENTOSO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee habilidades o aptitudes "abstractas", (ejemplo: las formas de inteligencia descubiertas por Gardner) ▪ Tiene una personalidad perseverante y persistente ▪ Muestra un marcado interés por algún campo específico aún sin dominarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominan un campo específico de la actividad humana ▪ Son persistentes, perseverantes ▪ Muestran un profundo interés por tareas o actividades. ▪ Los productos o resultados de su actividad son originales o innovadores.

La persona con alta capacidad es un producto social, resultado de la Educación en un contexto histórico-cultural específico. No negamos la posibilidad de que se encuentren presentes causas "congénitas", pero estas no pasan de la potencia al acto sin la acción educadora. Si Einstein hubiese nacido en el antiguo Egipto hubiese sido agrimensor y no físico, si Alí hubiera nacido en la Roma de los emperadores hubiese sido gladiador; en la Edad Media Charles Chaplin habría sido saltimbanqui de la corte. La inteligencia matemática de Einstein no hubiese fructificado de no ser por la fascinación que le produjo la brújula que le regalaron; la perseverancia de Alí se hubiera perdido en la nada si en su barrio no hubiera encontrado un buen entrenador, etc. Es evidente que las diferencias entre un grupo y otro no son diferencias de grado sino de cualidad y que desde el punto de vista del educador estas son relevantes. En definitiva, el cliché "Altas Capacidades" se usa para denominar indistintamente a las personas Superdotadas y Talentosas.

5. Características del estudiante con Talento y Superdotación

5.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE CONDUCTA

Cualquier criterio o proceso fiable para la identificación del estudiante debe tener muy en cuenta las características de potencialidad más evidentes para docentes, padres y personas que hayan tenido la oportunidad de conocer bien al estudiante, como resultado de **sus propias observaciones**. Es posible descubrir las características de inteligencia, creatividad y dedicación al trabajo observando el comportamiento habitual del alumno. Procuraremos fijar nuestra atención en los siguientes aspectos:

- **Utilización del Lenguaje:** amplitud de vocabulario, precisión de palabras, complejidad en la estructura de frases, uso de palabras con propiedad de manera flexible de acuerdo a la circunstancia etc.
- **Cualidad de las preguntas del alumno:** inusuales, originales, complicadas y/o llenas de madurez e intencionadas, provocativas y minuciosas, etc.
- **Forma personal de comunicar y transmitir** sus propias ideas.
- **Habilidad para diseñar estrategias** (sistemáticas y múltiples) para resolver problemas.
- **Utilización innovadora de materiales:** adapta y/o combina materiales para ejecutar funciones distintas de su aplicación original. Por Ejm.: efectuar dibujos con la savia de algunas plantas, etc.
- **Amplitud y profundidad de sus conocimientos**, en un área o asignatura específica.
- **Tendencia a coleccionar** o tener **muchas aficiones que le son sugerentes.**
- **Fácilmente se aburren** frente a tareas monótonas, repetitivas y poco significativas.
- **Persistencia y constancia** para terminar trabajos.
Predisposición para realizar tareas **intelectuales.**
Tendencia a ser muy **crítico** y exacto consigo mismo.
Preferencia a **buscar actividades muy complicadas**, novedosas y poco corrientes.

5.2. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

5.2.1 Capacidad intelectual general y aptitud específica.

- Amplio dominio sobre temas de su interés.
- Encuentran superficiales los libros de texto habituales.
- Amplio abanico de intereses y aficiones.
- Demuestra logros significativos en alguna área.
- Aprenden rápidamente.
- Investigan utilizando métodos científicos.
- Estilo cognitivo rápido y exacto.
- Le agrada complejizar los conceptos.
- Capacidad lectoescritora superior, a veces aprenden a leer antes de lo previsto para su edad (en ocasiones con poca ayuda).
- Capacidades superiores para la observación, razonamiento, comprensión, generalización, abstracción, memoria y otras operaciones de pensamiento.
- Domina y recuerda con rapidez la información (se impacienta con la repetición).
- Prefiere realizar sus trabajos solo/a y necesita poca ayuda cuando domina las habilidades correspondientes a lo que está desarrollando.
- Comprende con mayor facilidad la información que va adquiriendo, la evoca y la reprocessa de acuerdo a circunstancias que experimenta.
- Analítico hasta con su conducta y sobretodo respecto a la conducta de sus pares.
- Relaciona conceptos a nuevas circunstancias y realiza analogías entre aspectos o conceptos poco frecuentes o diferentes.
- Habitualmente opinan diferente debido a la amplia información que poseen en temas específicos.

5.2.2 Creatividad

- Despiertos, con gran originalidad e iniciativa.
- A veces, sorprende por sus inquietudes sobre temas como el tiempo, el destino, la muerte, el cuestionamiento de la vida misma, etc.
- Sus juegos favoritos son aquellos que no necesariamente se rigen por normas o que exigen demasiado movimiento.
- Genera con gran fluidez ideas y soluciones ante problemas planteados.
- Es arriesgado y especulativo.
- Poseen un afán notorio de curiosidad constante.
- Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes.
- Crean ideas y procesos novedosos.
- Pueden reaccionar de manera inesperada.
- Abierto a cosas y situaciones inusuales y poco corrientes.
- Gran nivel de imaginación.
- Disfruta creando e inventando nuevos caminos para realizar algo.

5.2.3 Motivación de logro / Compromiso con las tareas

- Mantienen con persistencia durante largo tiempo la concentración por temas o áreas específicas en las cuales destaca o le interesa.
- Les divierten los juegos o ejercicios complicados.
- Sensible, percibe los cambios emotivos de quienes son su referente.
- Facilidad para motivarse, tanto intrínseca como extrínsecamente
- Alta capacidad de atención selectiva y mantenida.
- Gran diversidad e interés de lecturas y comprensión de las mismas.

5.2.4 Características de su personalidad

- Suelen ser sensible a la injusticia independientemente de que sea el perjudicado.
- Frecuentemente tiene un elevado sentido del humor
- Es bastante individualista que en muchas oportunidades le genera dificultades en sus relaciones interpersonales
- Suelen ser generosos y altruistas
- Tienen actitudes prosociales
- Le agrada ser el centro de atención (egocentrismo).
- Tiene seguridad en si mismo, reacios a las sugerencias o demandas de los otros.
- A veces no tiene buenas relaciones interpersonales (compañeros). Su deseo de descubrir las cosas por si mismo es excesivo y contraproducente para el funcionamiento dentro del grupo.
- Cuando no obtiene los logros esperados, se muestra insatisfecho
- Necesita tener éxito y se siente frustrado con la inactividad o falta de progreso.
- Puede presentar problemas de adaptación social, escolar y personal que se manifiestan a través de las dificultades de relación que pueden llegar al rechazo de los compañeros.
- A veces tienden a aislarse y presentar problemas conductuales.

Por ello se hace necesario una observación sistemática que puede permitir intervenciones rápidas y satisfactorias.

6. Ventajas al trabajar con una persona superdotado o talentosa

- Los alumnos suelen alcanzar altos logros académicos en una, varias o todas las asignaturas del currículo.
- Gozan un buen reconocimiento de sus compañeros y profesores.
- No tienen grandes dificultades de comprensión de contenidos especialmente complejos, formulando a menudo preguntas que se salen del entorno curricular en el que producen los aprendizajes.
- Suelen tener una gran capacidad para concentrarse en la tarea que están realizando, llegando a ignorar por completo el ambiente que le rodea.
- Posee un elevado nivel de abstracción que les lleva a realizar elaboradas asociaciones conceptuales.
- Muestran un estilo cognitivo independientemente y muy poco influenciado desde el exterior.
- Son personas generalmente activas y enérgicas desde un punto de vista intelectual.
- Mantienen un elevado interés y preocupación por los problemas del mundo y muestran ambiciones e ideas muy elevadas.
- Responde bien a la responsabilidad.
- Cambian con facilidad ideas, métodos y formas de expresión.
- Muestran iniciativa propia en juegos, música y discurso.

7. Pautas para relacionarse con el estudiante Superdotado y/o Talentoso

Desaprovechar las capacidades del estudiante con Altas Habilidades que pueda presentar bajo rendimiento escolar es un hecho que por desgracia ha ocurrido y ocurre en la actualidad en las escuelas. La Historia está llena de casos de grandes personajes que fueron denostados en su infancia y adolescencia en las escuelas por sus profesores y/o por sus padres y que sólo salieron adelante gracias a su fuerza de voluntad y su determinación (Einstein, Edison, Mendel, etc.). Pero hay muchos niños y jóvenes que se han quedado en el camino por no ser lo suficientemente resilientes para soportar la presión social, escolar y los juicios de sus coetáneos. Los estudiantes con altas capacidades son proyectos de personas, están en pleno proceso de desarrollo. La mayoría de ellos, si no se les atiende, perderán la posibilidad de desarrollar sus talentos.



a) Sugerencias para aplicar en clase.

Para responder a las NEE de los estudiantes talentosos y superdotados en la clase, se pueden tomar algunas de las siguientes pautas metodológicas. Todas ellas son medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un estudiante concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase:

- Actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos.
- Elaborar una Carpeta Individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación.
- Establecer momentos en la clase en que se realicen ayudas mutuas entre iguales.
- Reagrupar a los estudiantes del aula en función de su nivel en diversas áreas del DCN.
- Fomentar la exposición oral en clase, complementándolas con otras formas de trabajo.
- Realizar un seguimiento individual del estudiante, analizando su proceso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.
- Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el docente, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en relación con los aspectos concretos que ya domina o que tiene dificultades.

Incluir actividades de profundización en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.

- Diseñar la menor cantidad posible de recorridos de aprendizaje por objetivo, que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para aprender contenidos avanzados.
- Confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo para cada unidad a diferentes niveles de dificultad (actividades normales y de refuerzo, individuales o en grupo). Se puede planificar a mediano plazo que el estudiante pueda acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante del docente.
- Diseñar una hoja individual de cada estudiante con altas capacidades, con las capacidades y actividades programados para él / ella en un plazo determinado (resumen para un periodo de tiempo, por ejemplo dos semanas de su ACI).
- Valorar la posibilidad de incluir la intervención coordinada y simultánea del SAANEE en el aula, para apoyar y asesorar al docente y a los estudiantes.
- Organizar grupos de apoyo fuera del horario fijo con otros estudiantes que presenten habilidades semejantes (Trabajo de Pares en Capacidad).
- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos (individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo).
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo: distribuir la clase en zonas de actividad o talleres y horarios en función de sus ritmos de trabajo.



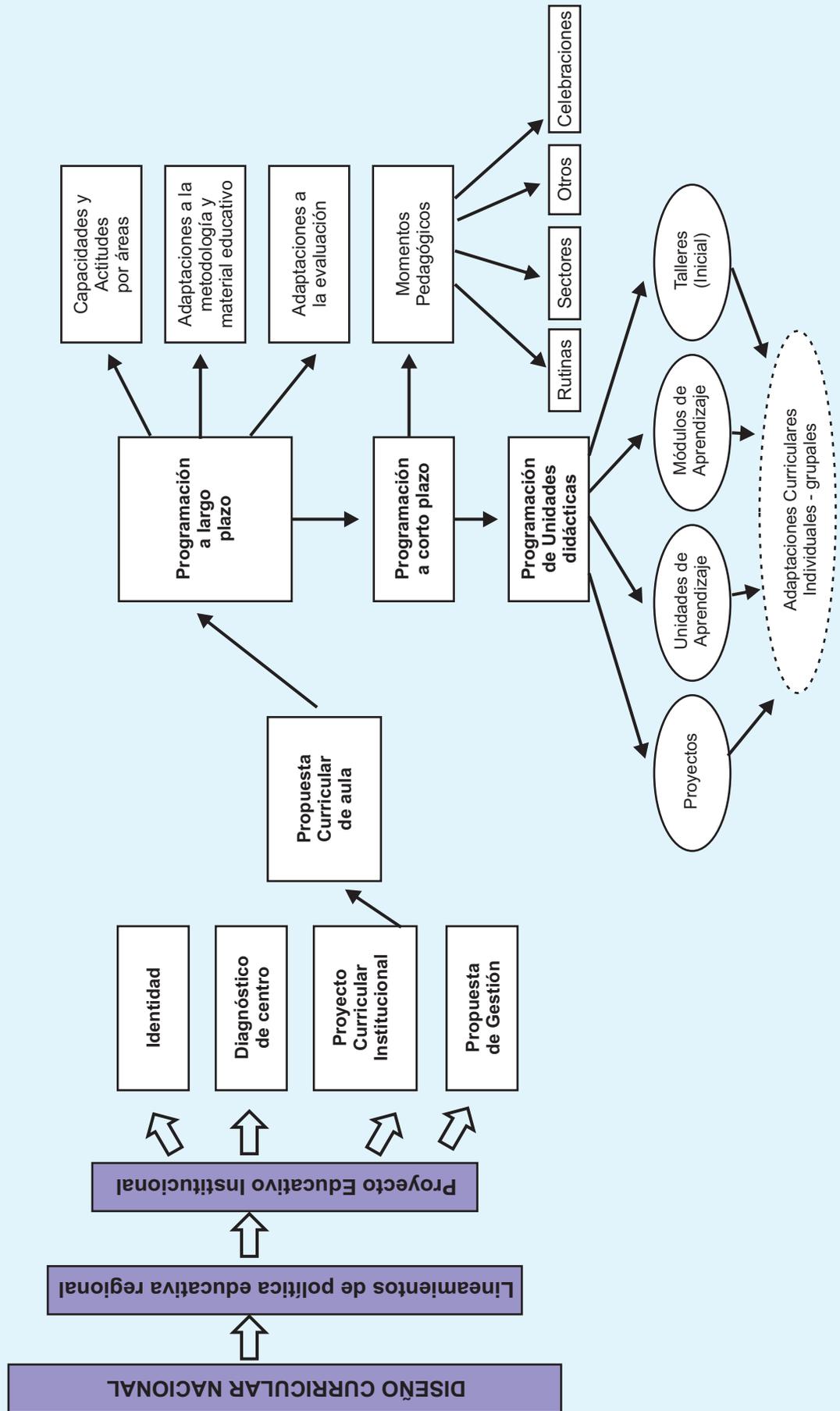
b) Relevancia de la relación docente - padres de familia

Los docentes deben aceptar la necesidad de los padres a ser informados, desde el principio de lo que el docente está planificando. A continuación algunas técnicas para colaborar con los padres de nuestros estudiantes con altas capacidades:

- Tenerles informados de los progresos de sus hijos en todas las áreas del DCN.
- Sugerirles posibles actividades que puedan llevar a cabo en casa, con sus hijos / as.
- Disminuir el nivel de ansiedad de los padres, ante la noticia de que tienen un hijo/a con altas capacidades, mediante la orientación e información objetiva sobre el perfil de sus hijos, las acciones que pueden llevar a cabo desde el hogar y los derechos que tienen reconocidos.
- Ayudar al desarrollo integral y equilibrado del estudiante, respondiendo a los intereses e inquietudes en las áreas de dominio y corrigiendo disincronías entre capacidades y aptitudes, especialmente en el ámbito de las relaciones sociales y madurez emocional.
- Enviar información a sus casas o convocar una reunión de padres para explicarles lo que se pretende hacer para aquellos estudiantes que pueden ser considerados con NEE a causa de alguna habilidad superior.
- Incluir a los padres en el proceso de identificación: Invitarles a completar información relevante.
- Invitarlos a participar en actividades enriquecedoras y solicitarles ayuda en proporcionar otras.
- Compartir con los padres el resultado de cualquier evaluación y observación (formal o informal).
- Requerir su participación para definir las capacidades y áreas de interés / habilidades de su hijo/a
- Comunicar y enviar a casa copias de cualquier adaptación del DCN o actividades enriquecedoras que se pueda estar planeando llevar a cabo.
- Implicarles en la valoración de actividades especiales, proyectos y productos.
- Darle oportunidad de opinar a los padres sobre las acciones que realiza la Institución

**LA DIVERSIFICACIÓN
Y LAS
ADAPTACIONES
CURRICULARES
EN LA EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA**

PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR



1. El proceso de Planificación Curricular en la escuela inclusiva

La diversificación es un proceso realizado por la institución educativa que consiste en enriquecer el Diseño Curricular Nacional, adecuándolo a las características y necesidades del contexto local y a las potencialidades, necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En este proceso es importante tomar en cuenta además, las características del sector productivo y las condiciones reales de la institución educativa donde se desarrolla el proceso educativo.

Llevar a cabo el proceso de planificación curricular supone para el docente de aula hacer que el currículo prescrito (oficial) sea accesible a las necesidades e intereses de los niños y niñas de la escuela. La comunidad educativa en su conjunto diseña y programa las capacidades y actividades pertinentes que generen aprendizajes significativos en los niños y niñas de la escuela.

En este ejercicio es importante resaltar el conocimiento que cada docente debe tener sobre:

- El diseño curricular nacional articulado (DCN) de la Educación Básica Regular (EBR).
- Las condiciones institucionales, es decir, los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela y la comunidad.
- Las características y necesidades educativas de los estudiantes y sus familias.

El proceso de planificación curricular en la IE garantiza la atención adecuada a cada estudiante con NEE y sobre todo cuando ésta es de corto plazo, a nivel de aula, pues en algunos casos, las adaptaciones curriculares pueden llegar a ser individuales.

Este proceso transita por tres etapas, las que resumen el proceso de diversificación y adaptación curricular.

1era. ETAPA

En esta primera etapa se desarrollan acciones de trabajo colectivo a nivel institucional. Aquí se parte del análisis de los documentos normativos correspondientes como el DCN y los Lineamientos de política educativa regional. En caso de no contar con los lineamientos de política educativa regional será necesario saber si la localidad cuenta con el Plan de Desarrollo Local, el cual en muchos casos, tiene planteamientos a la escuela.

Es en este momento que se elabora el PEI, el cual define los lineamientos para la gestión pedagógica e institucional.

En este documento destaca la elaboración del diagnóstico, el cual recoge la problemática y las potencialidades que ofrece la realidad en la que se ubica la IE.

El diagnóstico, así como las intenciones educativas que se plasman en el PEI son el punto de partida indiscutible para realizar el proceso de diversificación y adaptación curricular.

También es importante en esta etapa la elaboración del PCC, el cual se construye a partir de los lineamientos de la propuesta pedagógica del PEI y sobre todo de los aportes del diagnóstico.

Si bien la priorización de la problemática pedagógica se inicia en el diagnóstico del PEI, en el PCC se parte de esta propuesta pedagógica para establecer las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, que serán asumidas por la Institución Educativa. Este proceso es lo que se denomina «priorización de la problemática pedagógica».

2da. ETAPA

Contando con el PCC, corresponde al equipo docente desarrollar la planificación curricular anual para cada grado. En caso de que la IE no cuente con PCC será necesario llevar a cabo un proceso de planificación curricular que asegure la diversificación y adaptación en la IE respondiendo a las necesidades de los estudiantes y a su contexto.

Es en esta etapa donde se concretizan las adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las NEE de niño o niña incluido en la escuela regular.

Aquí consideramos de gran importancia el conocimiento que el docente debe tener sobre la realidad del contexto donde se desarrolla la práctica educativa, de los niños y niñas de la IE (sus intereses, necesidades, cultura, lengua, hábitos, creencias) de las familias (sus expectativas, prácticas de crianza, costumbres) de la comunidad (costumbres, celebraciones, creencias, mitos, leyendas, historia, etc.).

De no contar con el diagnóstico es necesario elaborar uno que sea ágil y de información relevante para el proceso de diversificación y adaptación curricular y la respuesta educativa que hay que dar.

En esta etapa es importante destacar el desarrollo de evaluación psicopedagógica que servirá para responder a las NEE de los niños y niñas incluidos.

3era. ETAPA

Esta es la etapa de mayor concreción curricular. A partir de lo trabajado en la etapa anterior, se diseñan las Unidades Didácticas previstas en la programación anual y de manera paulatina en relación al tiempo de ejecución.

Es en el diseño de una UD donde se evidencia las adaptaciones que se hacen a la capacidad, a la metodología, los materiales a usarse y la evaluación.

Las Unidades Didácticas son una forma de programación de corto plazo en la que se organizan los aprendizajes de acuerdo con el nivel de desarrollo de los estudiantes.

2. Proceso de Planificación Curricular a nivel de aula

Un paso importante antes de iniciar la planificación curricular a nivel de aula es profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños y niñas del grupo con el que trabajaremos. Este procedimiento se trabaja a partir del diagnóstico de aula, que permite la recopilación de información respecto a las condiciones para el aprendizaje del grupo aula, el nivel de logro de las capacidades (competencia curricular), el contexto de enseñanza, las características de las familias y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, especificando habilidades, potencialidades, dificultades, preferencias e intereses.

En este nivel la información recogida aporta sobre las necesidades comunes de aprendizaje del grupo aula para dar respuestas desde un currículo pertinente a su realidad y adaptado a las características que nos proporcione este diagnóstico.

Los resultados del diagnóstico del aula lo ponemos resumir en un esquema como el siguiente:

En relación al grado anterior, ¿Qué han aprendido los niños y niñas de mi aula?	¿Qué les falta aprender a los niños y niñas de mi aula?	¿Qué potencialidades tienen?	¿Qué estilos de aprendizaje predominantes tienen los niños y niñas?	¿Cuáles son sus ritmos de aprendizaje?	Características generales de las familias

Este primer nivel de evaluación psicopedagógica se denomina, evaluación psicopedagógica ordinaria.

Cuando ya tenemos la información que nos brinda el diagnóstico del aula, es posible que encontremos algunos estudiantes que:

- “Son lentos para aprender”
- “No entienden lo que se les explica”
- “No presentan los pre-requisitos necesarios para el logro de determinadas capacidades
- “Se olvidan rápidamente de lo que se le enseña”
- “Se distraen y no están quietos, molestan a sus compañeros”
- “Tienen dificultad para atender y concentrarse”
- “Son rápidos para aprender”

Es en estos casos, cuando es necesario realizar una **evaluación psicopedagógica**, más a fondo, la cual nos permitirá identificar con precisión las necesidades educativas especiales del niño o niña para determinar las adaptaciones curriculares necesarias.

A este nivel le llamamos evaluación psicopedagógica propiamente dicha y está orientada a identificar las necesidades de aprendizaje del niño o niña para prever los apoyos personales y materiales necesarios para estimular su proceso de desarrollo, así como el ajuste de la respuesta educativa a través del currículo.

3. Adaptaciones de los elementos del currículo

3.1. ADAPTACIONES DE CAPACIDADES Y ACTITUDES DEL DCN

Cuando la Institución Educativa cuenta con el PCC el proceso de adaptación curricular será más sencillo, ya que se ha desarrollado el primer nivel de concreción del currículo.

En caso de no contar con esta herramienta, los docentes de aula por grado tomarán como insumos de gran importancia la información que brinda el diagnóstico de la escuela, del aula y la evaluación psicopedagógica para realizar la planificación curricular anual.

Contando con esta información procederemos en el análisis y selección de las capacidades y actitudes del DCN.

Para realizar este procedimiento es necesario tener en cuenta algunos criterios como:

- Revisar los componentes del área que se desea trabajar referidos a los logros de aprendizaje (competencias) y sus respectivas capacidades y actitudes que sean susceptibles de ser adaptadas y contextualizadas (diversificadas) teniendo en cuenta la discapacidad o talento del estudiante.
- Debemos recordar que son las capacidades las que serán adaptadas más no las competencias.
- A partir de las características y posibilidades identificadas, en el niño con una NEE es necesario determinar si el nivel de exigencia de la capacidad se gradúa aumentándola, manteniéndola, disminuyéndola o priorizándola.
- Adaptar una capacidad teniendo en cuenta que podemos adaptar todos sus componentes o sólo uno (nos referimos a la habilidad, al contenido o la actitud). En este momento se tendrá en cuenta el nivel de complejidad de la capacidad, en relación a la discapacidad del estudiante. Así tendremos la capacidad replanteada o ajustada al nivel de logro que pueda alcanzar el o la estudiante.
Para graduar la habilidad de la capacidad tomamos como referente la taxonomía de Blomm del dominio cognitivo.
- Tengamos en cuenta que el conjunto de capacidades que propone el DCN en cada una de las áreas, incluyen contenidos conceptuales o procedimentales, indistintamente.
- Para el proceso de análisis y adaptación curricular es necesario tener en cuenta que: según la necesidad educativa especial del estudiante, se procederá al análisis de determinadas áreas del DCN. Por ejemplo, en caso de la discapacidad auditiva el área en la que debemos poner mayor atención es la de Comunicación Integral.
- Para el caso de niños y niñas con talento o superdotación se puede elevar (compactar) y/o profundizar el nivel de la capacidad, en el caso de niños con discapacidad intelectual se disminuye y para las discapacidades sensoriales se puede mantener o disminuir, dependiendo del caso.
- Analizar las capacidades o actitudes y revisar el nivel en el que está planteada. Para realizar este análisis se debe tener en cuenta lo siguiente:

Por ejemplo:

Una capacidad está compuesta por:

- **Una habilidad**, expresada por un verbo y que generalmente determina el nivel de logro de la capacidad. Por ejemplo; identifica, establece, produce, etc.
- **Un contenido conceptual**, indica el conocimiento que alcanzará el estudiante. Por ejemplo; números de dos dígitos... o procedimental, que plantea habilidades o desempeños que lograrán, por ejemplo: revisa y corrige su escrito para mejorar el sentido.
- **Una situación o condición**, indica el nivel de exigencia y la manera o el contexto en que se plantea la capacidad. Por ejemplo; "... lo hace de manera espontánea y con claridad"
- **Una actitud o valor**, va junto o separada de la capacidad y expresa una disposición afectiva o valorativa frente a las capacidades o contenidos que se plantean. No están presentes en todas las áreas, solo en las pertinentes. Por ejemplo: "respeto las formas de organización ... en el aula"

- El DCN presenta un enfoque curricular por logros de aprendizaje y capacidades en Inicial, Primaria y Secundaria.
- Tengamos en cuenta que el conjunto de capacidades de cada logro de aprendizaje que propone el DCN en cada una de las áreas, incluyen contenidos conceptuales o procedimentales, indistintamente.
- Para el proceso de análisis y adaptación curricular es necesario tener en cuenta que:

Recogemos el aporte de Benjamín Bloom (USA 1948) quien plantea una clasificación de las habilidades de pensamiento organizadas en una jerarquía del nivel más simple al más complejo, conocida como la Taxonomía de Bloom. Esta Taxonomía, aunque no es la única, es la más utilizada por muchos educadores en el mundo.

El trabajo de Bloom considera tres Dominios de Aprendizaje: **el Cognitivo, el Afectivo y el Psicomotor.**

La taxonomía del dominio cognitivo comprende 6 categorías: **Conocer** o recordar información, **Comprender** o entender conceptos, **Aplicar** el conocimiento, **Analizar** una situación, **Sintetizar** información sobre una situación dada y **Evaluar** la información obtenida. A estos 6 niveles propuestos por Bloom se ha agregado un nivel mayor, **Crear** o generar propuestas o productos nuevos con los conocimientos con los que se cuenta (propuesto por Anderson en 2001)

A cada nivel de la taxonomía le corresponde un conjunto de habilidades expresadas en verbos en infinitivo. Presentamos un cuadro con los 7 niveles de pensamiento y las habilidades que le corresponden a cada nivel que, nos ayudará además, en la formulación de indicadores de logro de las capacidades adaptadas.

En este documento presentamos la taxonomía del dominio cognitivo la cual nos servirá para adaptar el nivel de habilidad de las capacidades del DCN. Ubicada la habilidad planteada el DCN, podremos subir o bajar el nivel de la capacidad según sea el caso.

Las razones por las cuales hemos adoptado la taxonomía de Blomm en el proceso de adaptación curricular son:

- Contribuye a identificar claramente el nivel de pensamiento en el que se encuentra una determinada habilidad, y propone un conjunto de habilidades que corresponden a cada nivel de pensamiento.
- Aporta en la selección adecuada de estrategias metodológicas, materiales y contenidos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y enseñanza. Sin saber qué nivel de habilidades queremos desarrollar en los estudiantes es difícil escoger los medios apropiados para lograrlo.
- Facilita la elaboración de indicadores precisos para el proceso de evaluación del aprendizaje.
- Propicia que los estudiantes accedan a diferentes oportunidades para organizar sus propios esfuerzos hacia el logro de las competencias previstas para ellos. Si a los estudiantes se les proporciona las estrategias y procedimientos graduados para desarrollar una capacidad, pueden vivir su proceso según su ritmo, estilo de aprendizaje y posibilidades personales.

A continuación describimos cada nivel de pensamiento y las habilidades que le corresponden:

A continuación describimos cada nivel de pensamiento y las habilidades que le corresponden:

Niveles de concreción de la Taxonomía de Bloom

NIVEL	EJEMPLOS DE HABILIDADES EXPRESEADAS A TRAVÉS DE VERBOS EN INFINITIVOS
<p>1. CONOCIMIENTO Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia. Todo lo que se necesita es traer a la mente la información apropiada. Representa el nivel más bajo de las habilidades cognitivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar - Señalar - Reconocer - Definir - Listar - Nombrar - Repetir - Contar - Describir - Recoger - Examinar - Tabular - Citar - Expresar - Referir - Manifestar - Informar
<p>2. COMPRENSIÓN Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias. Este nivel va un paso más allá del simple recordar información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traducir - Transformar - Ilustrar - Representar - Cambiar - Distinguir - Explicar - Demostrar - Predecir - Asociar - Estimar - Resumir - Interpretar - Discutir - Parafrasear - Ejemplificar - Evidenciar
<p>3. APLICACIÓN Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos. Este nivel exige un entendimiento mayor que el que exige la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar - Desarrollar - Usar - Clasificar - Aplicar - Demostrar - Completar - Mostrar - Modificar - Experimentar - Resolver - Construir - Calcular - Precisar - Concretizar - Emplear - Manejar
<p>4. ANÁLISIS Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes. La identificación de las partes permite analizar la relación entre éstas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastar - Comparar - Derivar - Detectar - Separar - Ordenar - Dividir - Seleccionar - Clasificar - Analizar - Categorizar - Diferenciar
<p>5. SÍNTESIS Es la habilidad para unir partes diferentes formando un todo, implica la producción de una comunicación, una operación o un conjunto de relaciones abstractas, así mismo comportamientos creativos para la formulación de patrones o estructuras. Es utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Producir - Transmitir - Modificar - Proponer - Especificar - Combinar - Desarrollar - Formular - Inferir - Integrar - Reordenar - Generalizar - Reescribir - Argumentar - Concluir - Seleccionar - Adaptar - Codificar
<p>6. EVALUACIÓN Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad. Este es un nivel de mayor jerarquía cognitiva porque contiene elementos de las otras categorías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Validar - Verificar - Decidir - Emitir juicio crítico sobre - Graduar - Medir - Recomendar- Juzgar - Valorar - Criticar - Establecer rangos - Predecir - Estimar
<p>* Crear Generar, integrar y combinar ideas en un producto, plan o propuesta nueva. * Anderson (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar - Integrar - Planear - Crear - Diseñar - Inventar - Preparar - Componer - Plantear hipótesis - Generar - Producir - Elaborar

Casos que se presentan al adaptar las capacidades y actitudes del DCN

a) Modificar el nivel de exigencia de la habilidad

- Cuando se baja el nivel de la habilidad:

Área: Lógico matemática

Inicial: 4 años

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Relaciona objetos en función de características perceptuales: más alto más bajo, más duro, más blando, más suave, más áspero.	Describe objetos de su entorno en función de características perceptuales: alto, bajo, duro, blando, suave, áspero.

* **Relaciona** que está en el nivel aplicación se bajó a **Describe** del nivel conocimiento.

- Cuando se eleva el nivel de la habilidad:

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Relaciona objetos en función de características perceptuales: más alto más bajo más duro, más blando, más suave, más áspero.	Categoriza objetos de su entorno en función de características perceptuales: más alto más bajo, más duro, más blando, más suave, más áspero.

* La habilidad **Relaciona** está en el nivel aplicación se elevó a **Categoriza** del nivel análisis.

b) Modificar el contenido

- Cuando se disminuye la cantidad o nivel de contenido:

Área: Comunicación Integral

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Utiliza pronombres personales. Maneja el punto final, los signos de interrogación, admiración. Utiliza adjetivos calificativos.	Utiliza pronombres personales, adjetivos calificativos y el punto final.

* Se han eliminado: los signos de interrogación y admiración.

Atención:

En este caso se puede **desdoblar la capacidad** planteando además de ésta otra capacidad, quedando de esta manera:

Área: Comunicación Integral

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad desdobladas
Utiliza pronombres personales. Maneja el punto final, los signos de interrogación, admiración. Utiliza adjetivos calificativos.	1. Utiliza pronombres personales y el punto final.
	2. Utiliza adjetivos calificativos, los signos de interrogación y admiración.

● Cuando se eleva el nivel del contenido:

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Utiliza pronombres personales. Maneja el punto final, los signos de interrogación, admiración. Utiliza adjetivos calificativos.	Utiliza pronombres personales, adjetivos calificativos, signos de puntuación , de interrogación, admiración y conectores lógicos en textos narrativos producidos por él o ella .

* Se ha replanteado la capacidad y se ha incorporado: conectores lógicos, signos de puntuación en textos narrativos producidos por él o ella.

c) Modificar la condición y/o situación

● Cuando se cambia la condición

Área: Lógico Matemática

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Representa gráficamente la adición y la sustracción de números naturales menores que 20, con colecciones de objetos y en una recta graduada.	Representa la adición y la sustracción de números naturales menores que 20, en un ábaco .

* Se ha cambiado la condición de “con colecciones de objetos y en una recta graduada” a “en un ábaco”

● Cuando se añade una condición a la capacidad

Área: Comunicación Integral

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Expresa en su lengua materna sus necesidades, deseos, intereses y sentimientos con claridad.	Expresa utilizando el lenguaje oral y/o gestual sus necesidades, deseos, intereses y sentimientos.

* Se ha cambiado la condición de: “en su lengua materna y con claridad” a “utilizando el lenguaje oral y/o gestual”, para el caso de estudiantes con discapacidad auditiva.

d) Modificar la actitud

● Cuando se cambia la actitud en una capacidad.

Área: Comunicación Integral

Primaria: 4º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Narra en su lengua materna, anécdotas, cuentos, leyendas, historias; estableciendo relación entre las ideas. Demuestra seguridad.	Narra en su lengua materna anécdotas, cuentos, leyendas, historias; estableciendo relación entre las ideas. Demuestra confianza en si mismo .

* Se ha cambiado la actitud: demuestra seguridad por: demuestra confianza en si mismo.

● **Cuando se eleva el nivel de la actitud**

Área: Personal Social

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Respetar las formas de organización, acuerdos y normas en el aula.	Asume con responsabilidad la organización, acuerdos y normas en el aula proyectándolas en otros espacios de la escuela.

* Se ha cambiado el nivel de la actitud de “Respetar” a “Asume con responsabilidad” y “proyectándolas en otros espacios de la escuela”.

Las **actitudes** pueden permanecer tal como las plantea el DCN o pueden ser contextualizadas según la realidad para la que se trabaja.

Por ejemplo en nivel Primaria:

Actitud del DCN	Actitud Adaptada
Escucha con atención relatos e instrucciones dichas o leídas por otro.	Escucha con atención relatos de su comunidad e instrucciones dichas o leídas por otro.

e) **Modificar todos los elementos de la capacidad**

Área: Personal Social

Primaria: 1º Grado

Capacidad del DCN	Capacidad Adaptada
Identifica las principales actividades económicas y sociales que se realizan en la familia y en la comunidad; y su relación con la conservación del entorno. Participa en el cuidado de su entorno inmediato.	Nombra las principales actividades económicas que se realizan en la familia y en la comunidad. Participa en el cuidado del aula y escuela.

- * Se ha bajado el nivel de la habilidad de “Identifica” a “Nombra”
- * Se ha disminuido el nivel del contenido de “las principales actividades económicas y sociales” a “las principales actividades económicas”
- * Se ha cambiado la condición de “que se realizan en la familia y comunidad y su relación con la conservación del entorno” a “que se realizan en la familia y la comunidad”
- * La actitud se ha cambiado de “Participa en el cuidado de su entorno inmediato” a “Participa en el cuidado del aula y escuela”.

3.2. ADAPTACIONES METODOLÓGICAS Y DE MATERIALES

Las adaptaciones realizadas a nivel de capacidades en la programación curricular de largo plazo se materializan en el aula, ya que en ella tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje. La programación anual y programación a corto plazo como el conjunto de Unidades Didácticas y los momentos pedagógicos que la concretan, constituyen el nivel de planificación curricular que orienta y guía estos procesos.

Esta planificación ha de lograr el equilibrio dando respuesta al grupo como tal y a cada niño y niña dentro del mismo, asumiendo tanto las características y necesidades educativas generales del grupo, así como las más específicas que puedan presentar determinado niño o niña.

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos, las niñas y niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Además, lo que sabemos sobre el aprendizaje y la enseñanza nos permite afirmar que no es posible plantear un método de enseñanza válido para todos los estudiantes y para todos los contenidos. Aunque, los principios del aprendizaje son idénticos para todos, también es cierto que cada aprendiz es diferente y tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, sus fortalezas y débiles, su base de conocimientos y destrezas pueden ser distintas, se motiva por cuestiones diferentes y es capaz de concentrarse en unas tareas con más facilidad que en otras, así como sus intereses y vías preferentes de acceso a la información son distintas.

Por todo ello es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje; así mismo es importante programar actividades que contemplen la adquisición del aprendizaje por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil).

Hoy sabemos que, para que los aprendizajes sean significativos deben cobrar sentido y funcionalidad para el niño o niña que aprende, relacionándolos con su experiencia previa, con su entorno y que le encuentre utilidad y aplicación en lo cotidiano. El aprendizaje no es por lo tanto, un proceso pasivo y receptivo; implica la construcción de saberes por niñas y niños en la interacción con su medio social a partir de sus primeros vínculos con las personas de su entorno cercano. El contacto e intercambio entre niñas y niños que tienen diferentes fortalezas, intereses y habilidades, favorece la riqueza y diversidad de las experiencias; ya que es de esta manera como ellos aprenden de sus pares, en la medida que se promueva el intercambio.

En general, entendemos **el aula como comunidad de aprendizaje** donde se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura un espacio cultural y una organización de aspiraciones comunes, con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso es posible si niñas y niños tienen **la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales, de realizar actividades de manera cooperativa y de establecer normas de convivencia democráticas entre todos.**¹

La metodología debe motivar permanentemente a los estudiantes para que quieran y sientan la necesidad de aprender, debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés, donde el niño si sienta confianza y seguridad en el proceso porque responde a sus necesidades e intereses.

En consecuencia debemos plantear un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje debidamente organizadas de tal manera que favorezca la participación de los estudiantes con NEE y promueva el éxito de todos los niños y niñas y a su vez respalde la adquisición de conductas sociales cooperativas. Para ello, es importante considerar:²

1 López Melero, Miguel. Cuadernos de Pedagogía N° 345, 2004

2 Poblete Marcela, Guía de Juego y Comunicación (Documento de trabajo Ministerio de Educación), 2005

- a) Las características, ritmos, estilos y necesidades fundamentales de los diversos grupos étnicos.
- b) Los aprendizajes deben partir de las situaciones de la vida real y las prácticas sociales de cada cultura.
- c) El rol del docente como mediador: que promueve el desarrollo integral y propone las estrategias adecuadas a partir del conocimiento de las vivencias personales de sus alumnos, de sus contextos culturales y de sus estilos y ritmos de aprendizaje, de tal manera que pueda proponer las estrategias más adecuadas.
- d) Dar énfasis a los procesos pedagógicos y en ellos a los aprendizajes.
- e) Concebir como aula todo ambiente donde interactúa el niño.
- f) La significatividad y funcionalidad del aprendizaje, considerando la relación de los aprendizajes nuevos con la experiencia de vida que traen al aula los alumnos y cómo los nuevos aprendizajes le permiten transformar su realidad inmediata.
- g) La metacognición y la autoevaluación: en cada una de las experiencias pedagógicas que le permitan a niños y niñas reflexionar sobre sus propias acciones de aprendizaje.
- h) La evaluación de los aprendizajes como un proceso educativo, que parte de una observación cuidadosa del desarrollo integral de niños y niñas y permite la intervención oportuna y pertinente.
- i) Las “inteligencias múltiples”: respetando las preferencias de niños y niñas y su necesidad de autonomía para la exploración de diversas situaciones previstas por los maestros.
- j) Desarrollar los procesos motivacionales y sociales de manera permanente. La motivación NO es un evento concreto que se da al inicio de la actividad de aprendizaje, es un proceso que cruza todo el proceso garantizando la significatividad del aprendizaje. En este proceso hay que priorizar una motivación intrínseca, que parte de la movilización de los procesos internos del estudiante. El tipo de relación que establece el docente con el alumnado, el clima emocional del aula, las expectativas que tenemos de cada uno de los estudiantes, junto con los recursos a usar son claves para mantener esta motivación.
- k) El uso del error de modo positivo, como estímulo para aprender y construir aprendizajes.

En Inicial, la metodología más indicada es la del juego-trabajo, pues se aprovecha la actividad lúdica de niñas y niños para favorecer su desarrollo socio-afectivo, cognoscitivo y psicomotor.

En el primer ciclo de Inicial, que atiende niñas y niños de cero meses hasta los 2 años, se destacan las rutinas de alimentación, higiene y descanso como eje en torno al cual se sitúa la relación con la educadora. Aquí es importante las relaciones de afecto, los vínculos y la comunicación que mantienen la docente con niñas y niños.

Momentos de interacción entre el adulto y el niño, el niño y el objeto, el niño, el adulto y el objeto.

A pesar de que niños y niñas a esta edad se comunican únicamente mediante sonidos, ruidos, sonrisas y llantos, es importante que los adultos que se relacionan con ellos utilicen el lenguaje verbal, ya que este hecho será imprescindible para el buen desarrollo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas. Del mismo modo, hay que destacar la importancia del contacto físico, lo que les proporciona seguridad y al mismo tiempo les permite conocer el cuerpo de otras personas y el suyo propio. En esta relación que establece la docente con el niño o niña es importante que use estrategias que propicien una gradual y progresiva autonomía.

Así mismo, es importante desarrollar actividades que les permita a niños y niñas explorar el espacio, ejercitar el movimiento de su cuerpo y conocer los objetos que hay a su alrededor. Por ello, hay que considerar momentos de juego espontáneo de exploración.

Para satisfacer tanto las necesidades de los pequeños como de sus padres, es imprescindible que se establezca una relación muy estrecha entre la educadora y las familias.

Cuando los niños y niñas van dominando progresivamente el lenguaje verbal es necesario proponer situaciones que les hagan plantearse preguntas, que aprendan a escuchar, a explicar cosas que le han pasado o que saben.

En Educación Primaria, en los primeros grados es muy importante mantener como estrategia metodológica fundamental lo lúdico. Considerando la edad y nivel de desarrollo los niños y niñas de los primeros grados de Primaria necesitan aproximarse a los nuevos conocimientos a través del juego y la socialización con sus pares, así como las actividades de rutina que afirmen hábitos y conductas básicas. Además debemos evitar romper abruptamente el tipo de metodología y organización que han tenido los estudiantes que vienen de Inicial.

El primer y segundo grado de Primaria se caracteriza por la construcción de manera significativa de la lectoescritura y los conceptos de número y cálculo, que se trabajarán tomando como criterio la vinculación con las experiencias personales y el uso social de la lengua escrita y de las nociones matemáticas del estudiante. Igual importancia tienen las relaciones de afecto, los vínculos y la comunicación que mantienen la docente con las niñas y los niños.

A lo largo de la educación Primaria, es importante desarrollar una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones reales, y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”, tales como, planteamiento de situaciones problemáticas y su explicación, discusión y debate, búsqueda de información más allá de la clase y trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.³

PROCESO PARA DISEÑAR UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

a) Evocación de los saberes previos

Esta etapa tiene por finalidad recoger, recuperar, y/o explicitar los conocimientos previos que tienen los estudiantes. Para ello, se debe plantear problemas o situaciones conocidas por los estudiantes que los lleven a pensar y respondan sólo con sus conocimientos adquiridos.

Es un momento de motivación e inicio de la actividad, donde se crean situaciones de juegos, dinámicas, problemas o reflexión personal para propiciar la activación de los saberes previos. Es importante plantear preguntas que permitan identificar y evidenciar lo que los estudiantes saben del contenido o aprendizaje a desarrollar.

Las estrategias metodológicas que posibilitan esta evocación según la edad del estudiante son:

- Lluvia de ideas
- Sociodramas
- Testimonios personales
- Experimentos sencillos
- Presentación de casos
- Preguntas problematizadoras
- Videos
- Canciones
- Manipulación de objetos
- Dinámicas de análisis

3 López Melero, Miguel. Cuadernos de Pedagogía N° 345, 2004

b) Construcción del nuevo conocimiento

En esta etapa los estudiantes deben elaborar, organizar e integrar la nueva información que el docente proporciona a partir de la confrontación de ésta con los saberes previos organizados y recogidos en la etapa anterior.

Por lo tanto, en este momento es necesario elegir estrategias para el análisis. Hay que preparar materiales que permitan que los estudiantes elaboren o construyan sus conocimientos de manera natural estimulando sus procesos cognitivos.

Las estrategias metodológicas que pueden trabajarse en este momento según la edad del estudiante son:

- Lecturas cortas, videos, experimentos, visitas, entrevistas
- Trabajo individual, de pares o grupal
- Investigación bibliográfica con una guía de trabajo
- Organización de la información: para establecer el aprendizaje hay que darle la oportunidad que organice la información a través de cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros de resumen.



c) Aplicación de lo aprendido

Este momento se caracteriza porque los estudiantes demuestran lo aprendido en situaciones semejantes o diferentes. De esta forma se refuerza y verifica la construcción de los nuevos aprendizajes.

Es importante que lo aprendido se aplique a situaciones cotidianas, para darle sentido y utilidad; así se establece, sería un aprendizaje permanente, como por ejemplo: si aprendieron a escribir cartas, en este momento se les pide que escriban cartas a otros niños o familiares, que las pongan en un sobre con todos los datos y que las depositen en el correo.

Las estrategias metodológicas que pueden trabajarse en este momento según la edad del estudiante son:

- Análisis de casos
- Producción de objetos
- Elaboración de informes
- Ejecución de actividades de proyección a otros espacios fuera del aula
- Solución de problemas

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE



Sugerencias para realizar las adaptaciones en la metodología

- Organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, logrando la mayor interacción y participación de niñas y niños, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.
Para llevar a cabo las adaptaciones en la metodología tendremos en cuenta:
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, combinando distintos tipos de agrupamientos al interior del aula, tanto en relación al número como a los criterios de homogeneidad o heterogeneidad. En este sentido, hay que potenciar la cooperación horizontal entre estudiantes que presentan NEE y los que no las tienen, por ejemplo: trabajos grupales, tutorías entre pares, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual.
- Organizar por áreas de interés o según la naturaleza de la actividad. Estos agrupamientos deben propiciar en los estudiantes respuestas, diferenciadas en función de las capacidades que se trabajan, la naturaleza de las mismas y las características e intereses de las niñas y niños.
- Plantear actividades que involucren de manera global todo su ser, sus dimensiones corporal, afectiva e intelectual; por ello se debe considerar que, en una misma actividad aborden diferentes áreas de desarrollo del currículo.
- Una actividad de aprendizaje debe caracterizarse por la variedad de estrategias metodológicas que permitan atender diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada niño. En una actividad se puede abordar una o más capacidades con diferentes grados de complejidad.

- Dar oportunidades para que niñas y niños tomen decisiones sobre la planificación de su trabajo y se responsabilicen de su aprendizaje. La elección de actividades permite adaptarse a las diferencias individuales y que ellos se reconozcan a sí mismos como aprendices.
- Dar la posibilidad a los alumnos de asumir diferentes funciones al interior del grupo de acuerdo a sus habilidades; así mismo representar o expresar de diferente manera el mismo tema o contenido. Por ejemplo; representación de un cuento teatralizado; un grupo se encargaría de crear el cuento, otro grupo investiga sobre un tema del cuento de interés común, otro grupo, prepara los materiales para la presentación; otro grupo puede presentar el cuento a través de dibujos, otro lo presenta a través de una canción, etc.
- Utilizar una amplia gama de materiales didácticos que permitan diferentes formas de utilización. Por ejemplo:
Para trabajar las capacidades referidas a la comprensión lectora:
 - a) Utilizar un cuento impreso.
 - b) El mismo cuento con audio (cassett o CD)
 - c) El mismo cuento con siluetas para aparear las imágenes del cuento, utilizando pega pega.
 - d) Títeres o muñecos rellenos de algodón u otros.



- Estimular las experiencias directas, la reflexión y la expresión tales como, salidas programadas a distintos lugares de la comunidad, trabajos de investigación, experimentos, exposiciones y demostraciones.
- Propiciar juegos y actividades recreativas en las que todos puedan participar, incluidos los estudiantes con NEE, se pueden adaptar los juegos tradicionales o crear otros en función de las características de los estudiantes.
- Según el grado, realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social, por ejemplo, actividades de gran grupo tales como: debates, lluvia de ideas, reflexión colectiva, presentaciones artísticas, juegos deportivos. Este tipo de actividades propicia el respeto a los turnos en la conversación, aceptación de normas, establecimiento de formas de participación, cumplimiento de roles.
- Permitir que los alumnos formulen sus normas de convivencia y motivarlos a que ellos controlen el cumplimiento de las mismas.

3.3. ADAPTACIONES METODOLÓGICAS PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Es imprescindible individualizar la metodología de trabajo, del mismo modo que se hace al seleccionar las capacidades. Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: docente de aula, profesores de apoyo, servicios especializados y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa en el centro es requisito indispensable para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con discapacidad intelectual.

a) Metodología de trabajo

A la hora de trabajar es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, la presentación de imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Otras sugerencias válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, concretas en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Emplear la ayuda directa y demostraciones o modelado con las explicaciones.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología a las necesidades del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar las capacidades y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios.

b) Actividades, materiales, espacios y tiempos

Es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como se había planificado. También se sugiere:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, es decir que sean entretenidas y atractivas.
- Dejarles tiempo suficiente para terminar las tareas y poco a poco ir exigiéndoles mayor velocidad en su ejecución o realización.
- Dar al alumno la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Tener preparado con antelación el material que se va a utilizar. Conviene disponer de material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
- Aplicar lo que se enseña y dejar que realice prácticas repetidas para afianzar lo aprendido.

c) La Socialización y los agrupamientos

En la integración social, lo fundamental es que el alumno disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más en el grupo y en el aula, tratarlo como a los otros, sin mayores exigencias pero tampoco con privilegios. Por ello, es recomendable:

- Darle la posibilidad de desarrollar tanto trabajos individuales como trabajos en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y el orden de las mesas para favorecer actividades en grupos pequeños.
- Aplicar o desarrollar programas de entrenamiento en habilidades sociales.
- Deben hacer cosas en común con los demás estudiantes. Dejarles que lleven los mismos libros, que tengan el mismo diario de tareas, que compartan clases, etc.

Desde la perspectiva de su socialización, los profesores deben comportarse en clase sabiendo que ellos mismos se convierten en "modelos" para los alumnos, ya que aprenden muchas de sus conductas por observación. Respecto a los compañeros, la mejor estrategia es tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.

d) Sugerencias metodológicas para aplicar en el grupo / clase.

Para responder a las necesidades educativas de los alumnos, dentro del grupo clase, se pueden tomar algunas de las siguientes pautas metodológicas. Todas ellas son medidas, individuales o colectivas, que estando dirigidas a ayudar a un alumno en concreto en su proceso educativo, pueden ser aplicadas al conjunto de la clase.

- Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su progreso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo, etc.
- Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para brindarle las ayudas en relación con los aspectos concretos en que tienen dificultades.
- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales, buscando compañeros que apoyen al alumno y le ayuden con sus tareas.
- Incluir actividades de refuerzo en la programación, buscando nuevas estrategias para llegar a los mismos aprendizajes.
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos.
- Diseñar dos o más recorridos de aprendizaje para cada objetivo, que ofrezcan a cada alumno oportunidades para aprender contenidos que no dominan.
- Confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo para cada unidad a diferentes niveles de dificultad (actividades normales y de refuerzo, individuales o en grupo). Se puede planificar incluso que, con el tiempo, el alumno pueda acceder a ellas de manera autónoma sin necesidad de la intervención constante del profesor.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de refuerzo o ampliación para el alumno.
- Diseñar una hoja individual de cada alumno, con los objetivos y actividades programados para él para un plazo determinado (resumen para un período de tiempo, por ejemplo dos semanas).
- Valorar la posibilidad de incluir la intervención coordinada y simultánea de dos profesionales con el mismo grupo-aula, para apoyar a este alumno o a otros.
- Organizar grupos de refuerzo fuera del horario fijo, con alumnos con dificultades semejantes.
- Reordenar y reagrupar a los alumnos de un aula en función de su nivel en diversas áreas o asignaturas.

- Llevar a cabo actividades con distintos tipos de agrupamientos, individuales, en gran grupo y siempre que se pueda en pequeño grupo.
- Realizar una distribución flexible de espacios y tiempos. Por ejemplo, distribuyendo la clase en zonas de actividad o talleres y los horarios en función del ritmo de trabajo de los alumnos.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo.

B. DISCAPACIDAD AUDITIVA

La metodología para el estudiante sordo debe tener en cuenta que la información recibida se dará principalmente a través del sentido de la vista, por lo tanto se incluirán en los textos información gráfica (organizadores gráficos).

Las actividades vivenciadas ponen en contacto al estudiante con la realidad de manera más “tangible”, por ejemplo: representaciones, dramatizaciones, mimo, utilización de esquemas, simulaciones en la computadora y estas serán reforzadas con visitas de estudio.

Estas actividades beneficiarán a todos los alumnos, en especial a aquellos que no tengan experiencias variadas o un estilo diferente de aprendizaje.

a) Adaptaciones en la metodología

- Para algunas actividades:
 - Trabaje con un estudiante oyente como tutor del estudiante sordo, en el momento que el estudiante oyente este tomando sus apuntes o notas, podría colocar un papel calca debajo de su hoja y así el estudiante sordo tendría las anotaciones para estudiar;
 - Esto se dará de forma voluntaria.
 - Se recomienda que sea un estudiante por área de estudio, así evitaremos crear dependencias en el estudiante sordo.
- Escriba los exámenes, las tareas y las instrucciones en la pizarra, porque de esa manera el estudiante sordo estará enterado de todas las asignaciones y no será sorprendido por un examen.
- Al trabajar con palabras nuevas escribelas en la pizarra y de un sinónimo o algún ejemplo sobre esa palabra aislada del texto, eso ayudará al estudiante sordo a comprenderla mejor.
- Asegúrese de que el estudiante sordo este comprendiendo la clase haciendo periódicamente preguntas; si se da cuenta que no ha comprendido repetirle la frase mirándolo o repítaselo de la misma manera recurriendo a apoyos visuales, como señalar un objeto y/o mostrar una fotografía.
- Si se trabaja con una maqueta o algo situado en el aula, señalarlo o tocarlo; así el estudiante sordo sabrá de que se está hablando.
- Asegúrese de que el estudiante sepa de qué tema se va a hablar y avísele cuando el tema termine o cambie.
- Agregarle información para ayudarlo a comprender mejor el concepto de los temas.
- Cuando se den las discusiones sobre algún tema en el aula, en lo posible hacer que los estudiantes se sienten en círculo, de esa manera el estudiante sordo podrá leer los labios de quien hable.
- Recuérdale a los estudiantes oyentes que hablen por turnos, así el estudiante sordo no se confundirá tratando de adivinar quien es el que esta hablando.
- Proporcionarle el día anterior un resumen de los contenidos que van a tratar el día siguiente.

b) Adaptaciones en los Materiales

Para desarrollar un adecuado desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje es necesario que se tomen en cuenta las siguientes adaptaciones:

- Si realiza una clase con videos, asegurarse de que estos videos estén subtitulado o en caso contrario entregarle al alumno sordo una copia con lo escrito del video.
- Si se trabaja en la computadora y el programa es netamente oral, haga notas escritas para el estudiante sordo ya que de esa manera entenderá mejor el programa.
- Use las ayudas visuales u organizadores gráficos (carteles con instrucciones escritas o graficadas, objetos concretos, láminas, letreros, fotografías, etc.) para apoyar al estudiante sordo a comprender mejor los mensajes y evitar confusiones.

Recomendaciones generales para trabajar en el aula regular con el estudiante sordo

Es importante seguir estas recomendaciones para hacer sentir al estudiante sordo parte de la clase. Incluir a un estudiante sordo en una institución regular sin apoyos al estudiante, al docente inclusivo y a la misma institución sería contraproducente.

- Hable al estudiante sordo siempre dándole la cara, evite darle la espalda, ya que si lo hace el alumno no podrá leer sus labios.
- El bigote y los objetos en la boca dificultan la lectura labio facial, evitar taparse la boca con las manos y/o con otros objetos; así mismo evite reír, comer, fumar, mascar chicle, mover exageradamente el cuerpo o la cabeza mientras habla.
- Utilice una voz normal, sin exagerar la articulación ni gritar. Hable a una velocidad moderada, con una intensidad normal y deteniéndose entre una idea y otra. No separe los mensajes en palabras o sílabas para evitar una distorsión del mensaje o confusión del mismo.
- Manténgase a una distancia máxima de un metro o un metro y medio del estudiante sordo.
- Colóquese de frente o en un ángulo que se encuentre cerca del oído con menos pérdida auditiva del estudiante sordo.
- Utilice la expresión corporal, busque apoyo en el lenguaje con gestos que todos usamos de manera natural proporcionando ejemplos acompañados de acciones, como la dramatización.
- Debe ser dinámica y expresiva.
- Antes de iniciar una conversación o explicación asegúrese de que el estudiante lo está mirando, si es necesario tóquele el hombro de manera suave para que le preste atención, y entonces comience a hablar.
- De al niño instrucciones claras y sencillas.
- Hable directamente con el estudiante y no con el intérprete (si lo hubiese).
- Cuando haya un intérprete de la lengua de señas en el aula, asegúrese de que tenga la oportunidad de completar el mensaje antes de pasar a otro punto o a otro tema.
- Explique a los estudiantes oyentes sobre la discapacidad auditiva, porque de esa manera se reducirá la bulla en el aula y así el estudiante sordo podrá trabajar mejor, una forma seria que el mismo estudiante sordo lo haga.
- Trabaje con cuestionario (pregunta-respuesta), así mismo se recomienda entregarle al estudiante sordo un balotario para las evaluaciones.
- Cuando realice los exámenes orales, al estudiante sordo (si no tiene buena oralización), hágalo de forma escrita.

Recomendaciones por área:

a) Comunicación integral:

- Cuando realice el dictado, al inicio al estudiante sordo se le entrega una hoja con las palabras a dictar en forma errónea y el estudiante las escribirá de manera correcta. La hoja tiene que estar preparada con anticipación, así el estudiante sordo puede participar del dictado junto con sus compañeros.

b) Lógico matemático:

- Para dar los conceptos matemáticos se recomienda trabajar con material concreto (cubos, legos, etc).
- Trabaje con comparaciones visuales.
- Trabaje con el propio cuerpo (Ej. para trabajar primero último, coloque a los alumnos en fila y pregunte quien esta primero), de esa manera el estudiante sordo y oyente podrán interiorizar mejor los conceptos.

c) Ciencia y ambiente:

- Trabaje con experiencias directas donde el estudiante sordo pueda experimentar con todos sus sentidos, explotando el sentido de la visión y tacto.
- Trabaje con maquetas y/o objetos reales.
- Trabaje con secuencias temporales para una mejor organización.
- Utilizar comparaciones.

d) Personal social:

- Cuando trabaje conceptos abstractos se recomienda dramatizar, de esa manera el estudiante sordo comprenderá mejor el significado.

e) Educación artística:

- El estudiante sordo precisa conocer los pasos de los trabajos que va a realizar para comprender e interiorizar mejor el proceso del trabajo, para eso se recomienda escribir en la pizarra o en un papelote los pasos de ejecución del trabajo.

f) Educación física:

- Una demostración de manera visual daría lugar a una correcta imitación de los movimientos.

Importante: Las aulas con estudiantes sordos deben contar con un recurso personal básico: el profesor de apoyo capacitado o especializado en deficiencia auditiva del equipo SAANEE (docente itinerante), quien deberá coordinar el proceso de inclusión de los estudiantes sordos y orientar a los docentes, Padres de Familia y a la Institución en las adaptaciones curriculares individuales, la evaluación, horarios etc.

C. DISCAPACIDAD VISUAL

Adaptaciones a los elementos del currículo

Son adaptaciones que implican una adecuación del currículum a las necesidades del alumno con déficit visual, como por ejemplo: aprendizaje del código braille, manejo del ábaco, habilidades/estrategias de orientación y movilidad, y habilidades de la vida diaria y entrenamiento para el manejo de ayudas ópticas y no ópticas. En términos generales se recomienda:

- a. Priorizar capacidades y contenidos orientados a desarrollar los potenciales visuales, estimular la percepción polisensorial, implementar programas de habilidades sociales y de relación interpersonal, desarrollar la seguridad emocional y la independencia escolar y social.
- b. Adaptar la presentación de los materiales y tareas propiciando la experiencia polisensorial.
- c. Eliminar capacidades y contenidos de exclusivo soporte visual, sin posibilidades de adaptar o modificar con soportes pedagógicos.
- d. Respetar sus ritmos de aprendizaje.
- e. Modificar la temporalización, en la ejecución de las tareas, previendo un 20% más de tiempo aproximadamente y dependiendo de los estudiantes para el logro de las capacidades de curso o ciclo.
- f. Evaluar no considerando aquellos aprendizajes que tienen un componente visual. Realizar adaptaciones de los formatos de evaluación y de los contenidos, siempre que sea posible. En caso contrario, sustituirlos por otros relacionados con los canales sensoriales de entrada / respuesta que el alumno ciego sea capaz de utilizar con mayor destreza.
- g. Prestar especial atención a los verbalismos, es necesario destacar, desde la experiencia docente, el riesgo que corre el alumno con déficit visual de realizar aprendizajes mecánicos o repetitivos, carentes de funcionalidad y que se ponen de manifiesto en los denominados "verbalismos" (utilización de términos que no poseen, para ellos, un soporte conceptual).

Adaptaciones a la metodología

La metodología debe despertar en los estudiantes la necesidad de aprender, estimular el interés y la curiosidad, debiéndose evitar una situación de rechazo o la comparación con otro alumno sin discapacidad.

Las posibilidades del alumno con discapacidad visual para relacionarse e interactuar con las demás personas y realizar actividades cotidianas, sean educativas, sociales o culturales; son semejantes a las de cualquier alumno que no presenta déficit visual.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones en el caso de estudiantes ciegos:

- Cuando utilice la pizarra, exprese en voz alta lo que escribe para que el alumno se entere y tome nota.
- Realice la descripción verbal de la información gráfica expuesta (transparencias, videos, etc) para facilitar al alumno el seguimiento de la exposición.
- Brinde más tiempo al alumno al realizar tareas de escritura y lectura ya que estas se realizan en el sistema braille, por lo tanto la rapidez al hacer estas actividades es menor que los alumnos que ven.
- Brinde más tiempo al alumno al realizar ejercicios de lógico matemático ya que estas serán realizadas en el ábaco.
- Fomente la realización de actividades físicas ya que son muy importantes, no aisle al alumno de estos ejercicios, enseñe y verbalice los movimientos.
- Promueva la socialización a través de trabajos grupales.

En el caso de los alumnos con baja visión se recomienda:

- Trate que mire con atención los objetos para lograr mayor precisión de lo que ve.
- Tómese el tiempo necesario para hacerles observar y leer revistas mostrándoles los objetos conocidos. Pregunte que ve y que él o ella elija la distancia más cómoda para leer.
- Permita que otro alumno le dicte o calque lo escrito en la pizarra para él.
- Enseñe la escritura con letra corrida ya que es más fácil para que el alumno la lea. Sin embargo es recomendable utilizar y enseñar la letra imprenta para el uso de las mayúsculas, debido a la forma de los trazos.
- Transcriba en una hoja bond con plumón delgado negro lo que va a escribir en la pizarra y entrégueselo al alumno. La actividad del copiado pizarra-cuaderno, es reemplazada por la actividad del copiado hoja bond-cuaderno.

Adaptación de Materiales

La provisión de materiales y recursos específicos son esenciales para el acceso al currículo.

Entre los materiales específicos, que se va a precisar, merece destacar:

Materiales basados en la percepción táctil

- Pauta y punzón, sirven para escribir en el sistema Braille, Ambos instrumentos se utilizan en conjunto ya que son complementos uno del otro.
- Ábaco, sirve para realizar operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación, división, etc).
- Máquina de escribir en Braille (Perkins).
- Rueda dentada para dibujo, sirve para hacer dibujos y figuras geométricas en relieve.
- Tactógrafo, sirve de soporte para realizar los dibujos en relieve.
- Estuche de dibujo: regla, compás, escuadra y cartabón, etc, adaptados.
- Caja de aritmética:
- Equipo de dibujo de líneas en relieve (Sewell)
- Papel especial denominado papel de "caña", de un grosor similar a la cartulina fina y que no corta en los bordes.
- Gráficos, mapas o representaciones de láminas, realizados de forma artesanal o mediante aparatos especiales que permiten reproducciones en relieve: Thermoform, horno Ricoh, etc.
- Programa GB (Gráficos para impresoras braille), programa diseñado para realizar diseños gráficos en relieve: planos de ciudades y edificios; dibujo de un repertorio de funciones matemáticas; captura y recuperación de gráficos generados por Windows. Permite añadir información en braille.
- Otros materiales adaptados: material de laboratorio, balones sonoros, juegos de mesa (cartas, ajedrez, dominó, parchís, etc.)

Materiales basados en la percepción auditiva:

- Libro Hablado (magnetófono de 4 pistas)
- Cassette con sonidos reales de animales y ambientales.
- Calculadoras parlantes de diferentes tipos y tamaños; realizan desde operaciones elementales hasta científicas/ financieras / estadísticas.
- Relojes parlantes

Materiales y recursos técnicos para el alumno con Baja Visión.

Dentro de los materiales encontramos las ayudas ópticas, no ópticas y electrónicas:

Ayudas ópticas: Son prescritas por el oftalmólogo y sirven para agrandar o modificar las imágenes.

Entre ellas tenemos :

- Anteojos con prescripción especial, utilizado por el alumno de manera permanente para actividades específicas.
- Lupas, se utilizan para agrandar la imagen
- Telescopios, Se utiliza para ver objetos distantes.

Ayudas no ópticas: son aquellas que no son prescritas por el oftalmólogo.

Entre ellas tenemos:

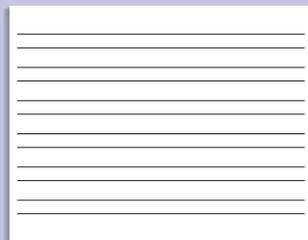
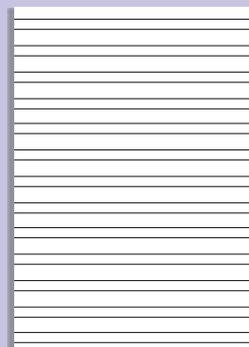
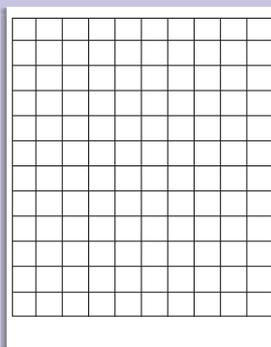
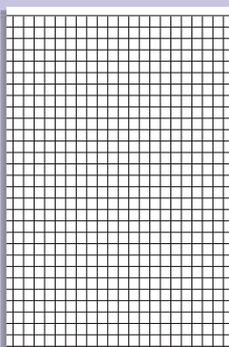
- Atriles, Sirve para acercar más la lectura y solucionar el problema de postura del alumno.
- Plumones delgados para escribir (de preferencia negro), facilita la lectura ya que la punta es más gruesa y nítida que la del lapicero.
- Lámpara, controla la intensidad de luz.
- Libros con letras grandes, sirven de gran ayuda cuando el alumno aprende a leer, ya que posteriormente aprenderá y utilizará la lupa.
- Hojas rayadas, permiten que el niño no se fatigue tratando de encontrar el renglón.
- Visera, es importante ya que mucho de los alumnos tienen fotofobia a la luz.
- Reglas con números grandes y bien marcados.
- Grabadora, es importante ya que sirve para que el alumno pueda grabar las clases.

Ayudas electrónicas

- Calculadora parlante, las operaciones son emitidas fonéticamente.
- Circuito cerrado de televisión, es un sistema de amplificación de letras en la pantalla.

Modelos de hojas especiales para escritura que deben utilizar los estudiantes con baja visión.

HOJAS ESPECIALES



RECOMENDACIONES PARA EL DOCENTE DEL AULA REGULAR

Los retos para los docentes del aula regular son grandes y se hace necesario que profundicen más en las características psicopedagógicas que presentan los niños y niñas con discapacidad. Se recomienda:

● Para el alumnado con Ceguera :

- Promueva e incentive la independencia personal del alumno.
- Ubique al alumno en la primera fila y cerca al profesor.
- Asígnele responsabilidades al igual que a todos los alumnos.
- Identifíquese por su nombre al ingresar al aula.
- Utilice palabras como “mirar”, “ver” u “observar”, ya que estas forman parte del vocabulario del alumno ciego, al igual que el resto del alumnado que ve.
- Anime al alumno a desplazarse dentro del aula para ubicar sus materiales de trabajo.
- Incentive al alumno asumir posiciones de liderazgo de la misma manera que lo hace con los demás alumnos.
- Las puertas del aula deben estar completamente abiertas o completamente cerradas para evitar que ellos se golpeen.
- Si cambia de posición el mobiliario del aula, informe al alumno para evitar accidentes o golpes.
- Permita el uso de la grabadora ya que ésta hace posible que el alumno grabe la información verbal y luego pueda escucharla.
- Los mapas y demás materiales deben elaborarse en alto relieve utilizando lanas, pitas u otros materiales.

● Para el alumnado con Baja Visión:

- Promueva e incentive la independencia personal del alumno.
- Haga que la acción mirar sea divertida. Nunca presione solo anime.
- Ubique al alumno en la primera fila y en un lugar bien iluminado.
- Estimule a mejorar su rendimiento académico, aún cuando los resultados no hayan sido muy favorables.
- Evite en el alumno trabajos sobre superficies lustradas, oscuras y zonas donde hay reflejos.
- Trabaje buscando contrastes (blanco con negro)
- Trate de utilizar la luz natural.
- Fomente la escritura en pizarra blanca utilizando plumón negro. El contraste es bueno e ideal para el uso eficiente del residuo visual.
- Enseñe la escritura con letra corrida ya que es más fácil para que el alumno lo lea. Sin embargo, es recomendable utilizar y enseñar las letras impresas para el uso de las mayúsculas debido a la forma de los trazos.
- Permita el uso de ayudas ópticas (lupas, lentes, telescopios, etc.).
- Permita el uso de ayudas no ópticas (atrilles, lámparas, hojas rayadas especiales, plumones y lupas).

RECOMENDACIONES POR ÁREAS DE DESARROLLO PARA EL ALUMNO CON BAJA VISIÓN

1.- Área de Ciencia y Ambiente

- Utilización de lupas para la interpretación de los mapas.
- Utilización de mapas en relieve y con colores fuertes.
- Manipulación directa de los objetos.
- Ampliación de las fotografías en color.
- Observación y manipulación de plantas, animales, y objetos cuando sea posible.
- Participación en actividades que permitan conocer situaciones reales (excursiones, paseos, visitas de estudio, experimentos, etc.)

2.- Área de Comunicación Integral

Se debe tener en cuenta aspectos importantes para el desarrollo y enseñanza de la lecto-escritura:

- Las letras deben tener un trazo grueso.
- La tinta debe ser negra sobre fondo blanco.
- Se debe evitar escribir con letras de diferentes colores.
- Las letras deben ser simples.
- El uso de las mayúsculas debe ser con letra imprenta y el resto con letra corrida.
- Se deben usar las hojas especiales para que el alumno trabaje con mayor facilidad y rapidez.

3.- Área Lógico Matemática

- Se debe explicar individualmente el contenido.
- Se debe estimular el cálculo mental, ya que compensa la lentitud al desarrollar los ejercicios y la escritura de las soluciones.
- Se debe dar los mismos ejercicios pero en menos cantidad.

4.- Área de Educación Física

Para el desarrollo de actividades se recomienda:

- **Ayuda verbal**, el profesor debe indicar al alumno con claridad y precisión el mensaje verbal.
- **Ayuda visual**, el profesor debe realizar una demostración adecuada, lo cual ayudará a una buena imitación de los movimientos.
- **Ayuda manual**, el profesor o un compañero deben ayudar al alumno a ejecutar los movimientos deseados.

5.- Área de Educación Artística

- El profesor debe facilitar al alumno la manipulación de los materiales a utilizar (pinceles, palillos, temperas, goma, tijera, etc.)
- El profesor debe facilitar al alumno la manipulación de los instrumentos musicales antes de enseñar a utilizarlos.
- De igual manera se le debe motivar para que participe en otras actividades artísticas como la danza, el baile, el canto, la declamación, etc.

D. AUTISMO

- Elaborar un cronograma de actividades en forma permanente para que la/el estudiante pueda anticipar las rutinas y actividades que se van a realizar. Las actividades imprevistas, le ocasionan inseguridad y ansiedad, en cambio las que ellos puede anticipar, le permiten flexibilizar su pensamiento, le da sentido a las acciones que va a desarrollarse y adecuarse a ellas con más facilidad.
El cronograma debe ser una guía graficada de las acciones que se realizan en el aula.
- El ambiente de trabajo debe ser lo más estructurado posible, predecible y fijo evitando los ambientes poco predecibles.
- Es de gran ayuda emplear claves visuales para que el alumno pueda reconocer, avisos, objetos, actividades y secuencias.
- Ser flexibles en el manejo del tiempo pues si se les presiona en el cumplimiento de las tareas, la ansiedad y la inseguridad se acentúan y no se logra los resultados deseados, es preferible respetar su ritmo de trabajo.
- La realización de actividades con estrategias lúdicas, son las más adecuadas para desarrollar la afectividad, la socialización y el desarrollo motor. Asimismo son momentos en los que pueden manejar mejor sus temores, sus impulsos, sus sentimientos y sus frustraciones permitiéndoles participar verbalmente aunque sea en forma mínima.
En relación a los materiales: Los objetos y juguetes deben estimular la percepción y las sensaciones con todos los sentidos.

Al igual que se está viviendo un momento importante de replanteamientos sobre aspectos referidos a la naturaleza y conceptualización del síndrome de autismo, también existe ese replanteamiento en cuanto a aspectos referidos a su atención. En esta sección vamos a centrarnos en las consideraciones actuales sobre la atención educativa.

a) Características generales de la atención educativa en el autismo infantil:

¿Qué enseñar?: La Psicología del desarrollo del niño, es hoy la base más eficaz para encontrar esos objetivos. Por tanto, el estudio, descriptivo y explicativo, de cómo el niño no discapacitado va construyendo, en interacción con las demás personas y su entorno, sus aprendizajes y su conocimiento social es un tema obligado de conocimiento para quien tenga que planificar la intervención educativa de estos alumnos.

¿Cómo enseñar?: La Teoría del Aprendizaje, la Teoría de la mente, en sus desarrollos actuales, siguen siendo la herramienta válida para la enseñanza de estos alumnos. La necesidad de estructuración y de sistematización de las unidades de enseñanza es algo básico para que el alumno con autismo pueda aprender.

¿Para qué enseñar?: La respuesta a esta pregunta es obvia. Como en cualquier contexto de enseñanza se trata de favorecer el máximo desarrollo integral y personal para conseguir la mayor calidad de vida posible.

El objetivo central de la intervención en el alumno con autismo es lograr el desarrollo de su conocimiento social y el aprendizaje de las habilidades comunicativas sociales, así como lograr una conducta autorregulada adaptada al entorno.

En segundo lugar, el contexto de aprendizaje más efectivo es aquel con un grado importante de estructuración, tanto mayor cuanto menor es la edad o el nivel de desarrollo. Podríamos decir que la intervención ha de recorrer el camino que va desde un grado alto de estructuración (con numerosas claves para favorecer el aprendizaje) a la desestructuración programada paso a paso, y de acuerdo al nivel de desarrollo- que es más cercana a los entornos naturales y sociales- (en donde las claves son, como recordaremos, sutiles, complejas, pasajeras y variadas).

En tercer lugar, se ha de perseguir en cualquier aprendizaje la funcionalidad del mismo, la espontaneidad en su uso, así como su generalización, y todo ello en un ambiente de motivación. Por esto, la educación del alumno con autismo requiere una doble tarea: hay que enseñar la habilidad, pero también hay que enseñar su uso, un uso adecuado, funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, el mejor sistema de aprendizaje para el alumno con autismo es el de aprendizaje sin error, en el que en base a las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan. A continuación, y poco a poco, hay que lograr el desvanecimiento progresivo de las ayudas hasta los niveles menores posibles, que estarán en relación al nivel de desarrollo cognitivo.

b) Intervención en el área social:

El desarrollo en el conocimiento social de los niños autistas, no se logra, como hemos visto, por los medios en los que los demás lo logran. El alumno con autismo no es que no quiera aprender el conocimiento social (o que lo aprenda pero se niegue a manifestarlo), es que no sabe, no puede aprenderlo a través de los medios naturales. Por tanto, es necesario programar la enseñanza expresa de esos conocimientos.

Características de la intervención en esta área:

A pesar de ser un área central de intervención, ha habido una carencia de programas diseñados específicamente para su enseñanza. Los objetivos de intervención no vienen dados de antemano, sino que deben surgir, individualizados para cada persona, de la observación de esa persona, en contextos diferentes y de determinadas ámbitos sociales. Este proceso para llegar a establecer los objetivos individualizados consta de cuatro fases:

1. Evaluación de las habilidades sociales;
2. Entrevista con los padres para determinar su punto de vista sobre las habilidades sociales del niño y sus prioridades para el cambio (búsqueda de objetivos consensuados con las familias);
3. Establecer prioridades y expresarlas en la forma de objetivos escritos;
4. En base a esos objetivos hacer un diseño individualizado para el entrenamiento de habilidades sociales.

La intervención en el área social ha de tener como punto de partida un ambiente estructurado, previsible y con un alto grado de coherencia. Es necesario un estilo "intrusivo", que implica "forzar" al niño a los contextos y situaciones de interacción que se diseñen para él, sin olvidar favorecer las competencias sociales que ya tenga. Se hace necesario diseñar el entorno con claves concretas y simples que le ayuden al niño a estructurar el espacio y el tiempo y hemos hecho hincapié en que al igual que en otras alteraciones, como las motrices, se plantea la eliminación de barreras arquitectónicas, en el caso del autismo y del retraso mental grave y profundo es preciso plantear y proyectar la eliminación de barreras cognitivas, esto es, modificar las claves complejas que existen por doquier, cambiándolas por otras más acordes al nivel y a las características de estos alumnos.

Otro modo general de mejorar la competencia social de los alumnos con autismo es la de atribuir consistentemente intenciones sociales de interacción social- a sus acciones, procurando que nuestras reacciones estén relacionadas funcionalmente con ellas, y sean claramente percibibles y motivantes. Esto implica, evidentemente, una labor importante de diseño previo de reacciones optimizadoras. En este sentido, el educador pasa de ser un planificador de acciones educativas para las que los alumnos tienen que producir reacciones, a ser, además de lo anterior, un diseñador de reacciones ante las acciones del alumno.

Algunos objetivos específicos de intervención en esta área:

- Enseñanza de reglas básicas de conducta: por ejemplo, permanecer dentro del aula, mantener la distancia apropiada en una interacción, estar sentado, etc.
- Enseñanza de rutinas sociales: saludos, despedidas; estrategias para iniciación al contacto, estrategias de terminación del contacto, etc.
- Entrenamiento de claves socioemocionales: a través del vídeo mostrar emociones; empleo de lotos de expresiones emocionales; estrategias de adecuación de la expresión emocional al contexto, etc.
- Estrategias de respuesta ante lo imprevisto: enseñanza de "muletillas" sociales para "salir del paso", etc.
- Entrenamiento de estrategias de cooperación social: hacer una construcción teniendo la mitad de las piezas un alumno y la otra mitad otro o la maestra.
- Enseñanza de juegos y sus reglas, de juegos simples de mesa, etc.
- Fomentar la ayuda a compañeros: enseñarles tareas concretas de ayudantes de las maestras de alumnos de otro aula o nivel; favorecer esta ayuda aprovechando las actividades externas, como excursiones, visitas, etc.
- Diseñar tareas de distinción entre apariencia y realidad: por ejemplo, rellenando a alguien con trapos: "parece gordo pero en realidad es delgado".
- Adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona: por ejemplo, discriminar lo que un compañero está viendo aún cuando él no lo vea, etc.

En alumnos con menos nivel de desarrollo se fomentará el uso de estrategias instrumentales simples, en las que el instrumento sea físico o social. Asimismo, se fomentará la percepción de contingencia entre sus acciones y las reacciones del entorno (en este sentido la contraimitación - imitación por parte del adulto de lo que el niño hace- puede ser, entre otras, una buena manera de conseguirlo).

c) Intervención en el área de comunicación:

Hoy en día la intervención se dirige más a favorecer competencias comunicativas que competencias lingüísticas, y por tanto hay una estrecha relación entre la intervención en el área social y la intervención en el área comunicativa. No obstante, esta última se caracteriza por intentar promover estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado al nivel del niño (ya sea la palabra, signos, pictogramas, actos simples, acciones no diferenciadas, etc.).

d) Intervención ante los problemas de conducta:

Dentro de los que normalmente se consideran criterios relevantes para la determinación de una conducta como problema están:

- Que produzcan daño al propio individuo o a los demás;
- Que esas conductas interfieran con los planes educativos que ese niño requiere para su desarrollo;
- Que esas conductas revistan un riesgo físico o psíquico importante para la propia persona o para los demás;
- Que la presencia de esas conductas imposibilite a esa persona su paso a entornos menos restrictivos.

Actualmente se considera que una conducta más que ser problema (lo que indicaría una especie de "culpabilidad" en quien la realiza) se dice que es una conducta desafiante (en cuanto que desafía al entorno, a los servicios y a los profesionales, a planificar y rediseñar esos entornos para que tenga cabida en ellos la persona que realiza esas conductas y para que pueda ofrecerse dentro de ellos la respuesta más adecuada para la modificación de esas conductas).

Una de las estrategias más eficaces para erradicar conductas inadecuadas es "ignorarlas" y ofrecer una actividad alternativa inmediata que sustituya o cambie la situación dada. En otros casos se restringirá el uso del material o practicar la actividad de su preferencia hasta que lo haga de forma correcta.

e) Intervención con la familia:

Debe existir una estrecha relación de los profesionales que ofertan una respuesta educativa a estos niños con sus familias. Uno de los objetivos que han de perseguirse con esta relación es llevar a cabo las mismas pautas de educación en la casa y en la escuela, enseñando a los padres las maneras más adecuadas de actuación ante las acciones de su hijo. Pero otro objetivo debería ser el dar apoyo psicológico a esas familias, en las que el hecho de tener un miembro con autismo les pone en una situación de vulnerabilidad y riesgo.

COMO TRABAJAR:

¿Qué debe hacer el docente?

- Conocer las pautas básicas del desarrollo del comportamiento social.
- Utilizar un lenguaje claro y preciso.
- Actuar en forma organizada y uniforme.
- Ser constante y persistente pero respetando el ritmo de los alumnos.
- Ser muy firme sin perder la suavidad en el trato.
- Practicar el “aprender sin errores”
- Utilizar claves visuales.
- Conseguir la funcionalidad del aprendizaje y su generalización. Enseñar la habilidad y también el uso.
- Utilizar un sistema “intrusivo”, que implica forzar al niño a cumplir las tareas, partiendo de sus competencias.

¿Cómo debe ser el aula?

- Muy estructurado: a menor edad mayor estructuración
- Brindar un ambiente motivador.
- Poco cambiante
- Con horarios fijos
- Con espacios establecidos para las diferentes actividades.

Ideas para la inclusión:

- Aprender sobre el alumno, directamente del alumno.
- Apoyar las transiciones orientadas a cambios positivos
- Ofrecer apoyos para disminuir la inquietud.
- Ayudar a la organización del tiempo en el aula y en el hogar.
- Asignar responsabilidades en el aula.
- Ofrecer pausas de descanso entre cada actividad.

Factores decisivos para el éxito de la educación en niños autistas es la intervención temprana, el decidido apoyo de los padres y docentes comprometidos con el desarrollo humano y la educativa.

E. TALENTO Y/O SUPERDOTACIÓN

a) Las Adaptaciones Curriculares

Son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con NEE a partir de modificaciones al DCN y dar respuesta a la diversidad. Por otra parte, sirve para planificar y dirigir la actuación docente y a la vez se trata de un producto, ya que es una programación que contiene capacidades, contenidos y evaluaciones diferentes para los estudiantes e incluso organizaciones escolares específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados.

b) Las Adaptaciones de Ampliación

Consisten en enriquecer las capacidades y contenidos del DCN, así como los criterios de evaluación y la metodología específica que conviene utilizar teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante y el contexto escolar. Se lleva a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el estudiante tiene un rendimiento excepcional en una o varias áreas curriculares.

c) Las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un estudiante con el fin de responder a sus NEE y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Existen 5 preguntas claves que el equipo SAANEE y docente de aula inclusivo debe responderse al momento de realizar una ACI:

¿Qué es lo que el estudiante ya sabe hacer?	CAPACIDAD
¿Qué contenidos son necesarios para alcanzar capacidades superiores, partiendo desde las que ya posee?	EVALUACIÓN INICIAL
¿Cuál es la secuencia de los aprendizajes? ¿Cuál es el paso más estratégico para ayudar al estudiante?	SECUENCIA, ORDEN, TEMPORIZADOR
¿Cómo voy a enseñarle todo esto?	METODOLOGÍA
¿La ayuda ha sido eficaz? ¿ha conseguido el objetivo?	EVALUACIÓN CONTÍNUA

d) Adaptaciones Curriculares de Ampliación

Aunque pueden formar parte de una ACI en los casos de rendimiento global excepcional, tienen como finalidad la de ser aplicadas en cualquier caso que sea necesario un enriquecimiento del DCN más allá de las capacidades de mínimo cumplimiento y por tanto se pueden considerar también como medidas de adaptación grupal en numerosos casos, pensadas para todos los estudiantes de una clase que cumplan las capacidades mínimas con rapidez, dispongan o no diagnóstico de Superdotación y Talento. Por tanto son medidas que pueden incorporarse a la programación del aula con carácter previo a la detección de casos de alto rendimiento, como medida ordinaria, si bien en la práctica es necesario tener en cuenta también los intereses y estilos de aprendizaje del estudiante.

e) Enriquecimiento de actividades

Las programaciones anuales deben incorporar actividades de ampliación y metodologías específicas para atender a todos los estudiantes y en particular a aquellos con altas capacidades que posiblemente tengan bajo rendimiento o con buen rendimiento pero que no han sido identificados oportunamente (Evaluación Psicopedagógica).

En la clase se puede llevar a cabo:

- Actividades de ampliación de contenidos (sin necesidad de adquirir capacidades superiores).
- Actividades de exploración.
- Actividades de mejora del aprendizaje.

Toda la clase se beneficia si el proceso enseñanza-aprendizaje se enriquece con cambios de metodologías y actividades diseñadas, sobre todo, para estudiantes que sin dominar con antelación los contenidos del tema, sí los asimilan con gran rapidez. De igual forma, las actividades de exploración y las de mejora de aprendizaje, pese a estar diseñadas desde la perspectiva de las altas capacidades, tienen como fin llegar a todo el alumnado de la institución educativa. He aquí ejemplos de estas actividades:

- Las actividades de ampliación que las editoriales incorporan en sus libros de consulta para estudiantes que dominan las capacidades básicas de cada unidad.
- La utilización del recurso del cloze (ocultamiento de información) en ejercicios y actividades del DCN, permiten crear material con un mayor nivel de dificultad y que supone un incremento del reto para los estudiantes con altas capacidades.
- Ejercicios y actividades como si fueran juegos (crucigramas, sopas de letras, rompecabezas, paradojas, simulaciones deportivas, concursos, etc.) motivan enormemente a estos estudiantes.
- Lo anterior será creado por programas de ordenador (Ejemplo, el Clic). Ello libera al docente de tiempo para dedicar a otros estudiantes y mantienen el grado de motivación en los estudiantes.
- Deberá utilizarse técnicas de aprender a aprender para explicar los temas, favoreciendo la asimilación de habilidades y estrategias que se pretende que alcancen los estudiantes para mejorar su rendimiento escolar (presentar información en esquemas visuales, con mapas mentales o conceptuales, etc.) y proponiendo al estudiante la elaboración en el aula de los materiales necesarios para la exposición.
- Favorecer el trabajo en equipo dentro y fuera del aula.

f) El Programa de Enriquecimiento Intracurricular

- Es responsabilidad del SAANEE (el psicólogo y el docente capacitado y/o especializado) y de los docentes de la institución educativa (número variable dependiendo del tamaño de la institución educativa). El modelo y la puesta en práctica del mismo son implementados por la institución educativa inclusiva.
- Este programa debe tener como objetivo principal: trabajar el desarrollo de la creatividad y la motivación para que se impliquen en las tareas escolares y descubrir vocaciones. Pueden estar abiertas a la participación de personas externas a la institución educativa; destinadas a estudiantes con asimilación rápida de contenidos; actividades de entrenamiento, especialmente aquellas relacionadas con el aprender a aprender y que están pensadas para llevarlas a cabo en clase (grupos de enriquecimiento con alumnos de distintas edades y con adultos, como docentes, padres, especialistas voluntarios; unidos por un tema de interés común a ellos; ampliación en el aula, trabajando individual o en pequeño grupo; actividades fuera de aula en agrupamiento homogéneo para procurar entrenamiento académico, cognitivo y afectivo).

- Al final, debe permitir alcanzar la última meta que es la realización de proyectos de investigación y de resolución de problemas reales. Son 2 puntos esenciales de los que se pueden beneficiar todos los estudiantes.
- **El Grupo de Talento debe** trabajar en actividades de mayor reto con los estudiantes de mayor potencial.

g) Actividades estratégicas para la estimulación

- **Concursos:** teatro, baile, música, conciertos, arreglos florales, cocina, narración.
- **Ferias y competiciones:** ciencias, matemáticas, informática, de libro, fotografía, etc.
- **Exposiciones:** pintura, documentos históricos, instrumentos musicales, fósiles, cerámica, etc.
- **Conferencias:** artistas, editores, científicos, médicos, políticos, restauradores, cantantes, atletas, escritores, empleados de Banco, cocineros, etc.
- **Excursiones:** hospitales, fábricas, de radio, Televisión, Bancos, Centros Recreacionales, yacimientos arqueológicos, estaciones meteorológicas, bancos, ministerios, minas, etc.

h) El papel del docente

¿Alguna vez has sentido frustración por dar una tarea muy fácil a algún estudiante? ¿Has sentido culpabilidad al ver a cierto estudiante terminar rápido unos deberes sobre un área del DCN o tema que domina a la perfección?

Adaptando y perfilando la programación habitual, los docentes pueden “robar” tiempo de estudios de un estudiante para ayudarlo a profundizar en un tema de su interés, justo allí donde demuestre talento. Esta técnica de enseñanza se denomina “**Condensación**”. *Condensar* es:

- Asegurarse de que sabe la lección que el resto de la clase va a estudiar.
- Sustituir el tiempo que emplearía en asistir a esa clase por una actividad de enriquecimiento (Aula de Apoyo a tiempo parcial) o una actividad de profundización.

¿Qué es la condensación?

Es una actividad periódica que el docente hará cuando el tiempo y las circunstancias lo aconsejen. A continuación exponemos una lista de conductas que pueden indicarnos si un estudiante necesita condensar un área específica del DCN.

- Acaba siempre las tareas con rapidez (en general o en áreas específicas del DCN).
- Termina de leer sus tareas antes que los demás.
- Parece aburrido durante la clase.
- Tiene siempre muy buenas notas en los exámenes y en una o varias áreas del DCN, pero su trabajo en clase es regular.
- Se busca sus propias lecturas o textos de consulta.
- Hace preguntas de un nivel avanzado.
- Sus compañeros le piden ayuda constantemente.
- Usa un vocabulario y unas expresiones propias de personas adultas al tratar temas complejos.
- Manifiesta interés en profundizar en ciertas materias.

CALIFICACIÓN DE LA “PARTE CONDENSADA”

Los docentes debemos también dar calificaciones sobre la parte condensada del DCN. Esto significa que, a pesar de que Claudia no haga todos los dictados en clase, ella debe recibir la calificación de los que hizo y también de los que sirvieron para demostrar que no necesitaba participar en todos los dictados. La calificación estará fundamentada en el dominio del tema o en su contenido y no en el tiempo empleado o en la cantidad de dictados realizados.

DEBEREMOS CONTESTAR A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- ¿Los estudiantes, padres y docentes han comprendido bien por qué algunos estudiantes van a tener la oportunidad de obtener la condensación del DCN en alguna ocasión?
- ¿Los estudiantes que han recibido la condensación del DCN han desarrollado habilidades superiores para utilizar y aprovechar los recursos puestos a su disposición? ¿Para trabajar independientemente? ¿Han demostrado mayor interés por sus estudios?
- ¿Son capaces de demostrar su dominio en ciertas áreas del DCN y al mismo tiempo realizar actividades avanzadas?
- ¿Fue necesario mucho trabajo extra para poder ofrecer esas oportunidades especiales?
- ¿Existen problemas de conducta como consecuencia de haber proporcionado oportunidades especiales a un pequeño número de estudiantes?

Las respuestas nos ayudarán a perfilar los esfuerzos emprendidos y lo que es muy importante a transmitir a otros colegas y a la Dirección de la institución educativa el valor que tiene lo que estamos haciendo en beneficio de los estudiantes. Es necesario recordar que hemos decidido efectuar una serie de cambios en nuestra forma de enseñar, en el tipo de actividades estimuladoras y en las adaptaciones parciales del DCN que proporcionamos a nuestros estudiantes. Comenzábamos con la intención de dar respuestas a las NEE. Es fundamental examinar los resultados de nuestras acciones para averiguar si han sido productivas: ¿Han tenido el impacto que pretendíamos? Entre los cambios que hemos introducido: ¿Hay algunos que hayan provocado mayor impacto que otros? ¿En qué áreas deberíamos intensificar nuestros esfuerzos?

El tipo de indagación a emplear para responder a estas cuestiones dependerá de los objetivos principales, los cambios y ayudas que programemos. Además de las posibilidades que hemos descrito, podemos utilizar observaciones directas, entrevistas e intercambios de opiniones con los estudiantes y con sus padres, muestras de trabajos, anécdotas, etc.

3.4. ADAPTACIONES A LA EVALUACIÓN

La evaluación debe ser entendida como un proceso paralelo al proceso de aprendizaje, que nos permite recoger información y a partir de ella tomar decisiones de intervención en el proceso educativo de manera pertinente y oportuna.

Desde estos planteamientos tendremos que ampliar nuestro campo de observación y tener en cuenta no sólo al estudiante, sino otros aspectos como las estrategias de enseñanza, de intervención, actitud, y las capacidades priorizadas; asimismo las situaciones y relaciones que se producen en la escuela y en el grupo.

Se pueden utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otras estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, graduar el contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.

La elaboración de registros y los informes de progreso de los aprendizajes de los estudiantes, requieren ser precisos en la formación de los indicadores de logro; ello facilita la colaboración y comunicación con los profesores o con otros especialistas que trabajan con el niño, especialmente en lo referente a sus avances.

La práctica habitual de registrar los avances permite mostrar a las familias lo que se va logrando con sus hijos, y mantener de esta forma vivo y motivado el proceso de colaboración con ellas, que es tan necesario en algunos casos.

Recomendaciones para la evaluación:

- Partir por formular un mínimo de tres (3) indicadores jerarquizados para cada capacidad adaptada. Esto asegura una evaluación diferenciada, según las posibilidades y ritmos de aprendizaje de cada niño o niña.
- Utilizar diferentes procedimientos para la evaluación, que se ajusten a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de respuesta de niñas y niños.
- A partir del III ciclo es importante que las niñas y niños conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus producciones para que puedan ir las regulando, y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades, las estrategias que les dan mejor resultado para aprender, etc. De forma que se conozcan mejor como aprendices y se responsabilicen de su aprendizajes.

ELABORACIÓN DE INDICADORES

A partir de la capacidad adaptada, formular los indicadores necesarios que permitan evaluar logros en el proceso de aprendizaje.

Para realizar este proceso deben formularse de manera jerarquizada los indicadores, es decir, del más simple al más complejo. Aquí también se sugiere utilizar la Taxonomía de Bloom que nos ayudará a seleccionar las habilidades que vamos a evaluar en los estudiantes, graduando su nivel de complejidad en el que se irán logrando.

Para formular los indicadores se debe tener en cuenta lo siguiente:

Los indicadores son conductas observables o algunas evidencias que permiten conocer el logro de una capacidad y por lo tanto el de una competencia o logro de aprendizaje.

1. Al plantear un indicador considerar sus elementos:

Acción	Contenido	Condición
Es un verbo , demuestra lo que el niño hace. Responde a la pregunta: ¿Qué hace?	Es el tema o asunto sobre el cual actúa el niño o la niña. Se plantea preguntando al verbo: ¿Qué ...? ¿con que?	Es el modo, forma, requisito o calidad. Responde a la pregunta: ¿Cómo? ¿En qué? ¿Para qué? ¿Dónde? ¿Con qué?

Se debe empezar siempre por la acción, luego el contenido y finalmente la condición; el orden de éstos elementos puede variar.

Ejemplos:

➔ Escribe textos cortos según su nivel de escritura acompañados de dibujos.

Acción

Contenido

Condición

➔ Resuelve problemas sencillos de adición con números naturales de 2 cifras

Acción

Contenido

en situaciones de la vida diaria

Condición

Ejemplo de capacidades adaptadas con sus indicadores jerarquizados.

Área: Lógico Matemática

Ciclo: II ciclo de EBR

Ejemplo 1: Nivel Inicial

Edad: 5 años

Logro de Aprendizaje (Competencia)	Capacidades	Indicadores de logros jerarquizados (para las capacidades adaptadas)
<p>Establece relaciones entre personas y objetos de acuerdo a sus propiedades en situaciones cotidianas, en forma autónoma y creativa.</p>	<p><i>Capacidad del DCN:</i></p> <p>Relaciona objetos en función de características perceptuales: más alto, más bajo, más duro, más blando, más suave, más áspero, más frío, más caliente.</p> <p><i>Capacidad adaptada:</i></p> <p>Clasifica objetos en función de características comunes, en situaciones cotidianas, en forma autónoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Nombra características de los objetos luego de manipularlos.</i> ● <i>Compara objetos de su entorno, nombrando semejanzas y diferencias.</i> ● <i>Agrupar objetos de su entorno por características comunes.</i>

Área: Comunicación Integral

Ciclo: III ciclo de EBR

Ejemplo 1: Nivel Primario

Grado: 1er.

Logro de Aprendizaje (Competencia)	Capacidades	Indicadores de logros jerarquizados (para las capacidades adaptadas)
<p>Lee con un propósito y comprende textos de diverso tipo, valorándolos como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato, reflexionando sobre los aspectos elementales de la lengua.</p>	<p><i>Capacidad del DCN:</i></p> <p>Reconoce personajes, características y acciones en textos descriptivos y narrativos a partir de indicios: siluetas del texto, título, subtítulo, ilustraciones y palabras que identifica. Lee con satisfacción textos breves de su preferencia.</p> <p><i>Capacidad adaptada:</i></p> <p>Identifica personajes, características y acciones en textos narrativos a partir de indicios: siluetas del texto, título subtítulo, ilustraciones y algunas palabras. Lee o interpreta con satisfacción textos breves de su preferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Nombra los personajes de un texto narrativo luego de escuchar la lectura.</i> ● <i>Ordena el contenido de un texto narrativo con una secuencia de imágenes.</i> ● <i>Explica el contenido de un texto narrativo a partir de las ideas principales.</i>

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

¿Qué es la Evaluación Psicopedagógica?

Debe entenderse como el proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, para fundamentar y concretar las decisiones de la propuesta curricular y determinar el tipo de ayudas que requieren para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

De esta definición se desprende que la finalidad más importante de la Evaluación Psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal; en otras palabras, la Evaluación Psicopedagógica ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

Debe tenerse en cuenta que la Evaluación Psicopedagógica es complementaria a la evaluación que lleva a cabo el profesor, es decir la evaluación educativa ordinaria, y comparte con ésta la finalidad última de ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades de cada alumno. De todas maneras, la Evaluación Psicopedagógica posee unas características propias que la diferencian de la propiamente educativa.

En primer lugar, es fundamentalmente un proceso de evaluación que por lo general se lleva a cabo con determinados alumnos que, por diferentes causas presentan dificultades o necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje que con carácter general se ofrecen a toda la población escolar; es decir, alumnos que pueden requerir modificaciones significativas en el planteamiento de la respuesta educativa y/o una serie de ayudas pedagógicas extraordinarias, tanto de carácter personal, como pedagógico, curricular u organizativo, distintos a los habituales.

En consecuencia, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar, y fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa e incluso medidas de carácter extraordinario.

En segundo lugar, se trata de un proceso que se lleva a cabo normalmente en determinadas situaciones y/o en momentos concretos, y que, dependiendo de éstas, la Evaluación Psicopedagógica puede incluso tomar formas, hasta cierto punto, distintas, según sea la información que se tenga o pueda obtenerse del alumno y de sus contextos de vida. Las situaciones más frecuentes son:

- Cuando hay que tomar decisiones para la escolarización inicial de un alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales, de forma que se oriente hacia la modalidad educativa que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades.
- Para la toma de decisiones relativas a la escolarización de este alumnado o de aquellos que en un centro ordinario empiezan a presentar dificultades en su aprendizaje que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el profesorado.
- Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización en los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual que lo requieran.
- Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos y alumnas que las precisen, por presentar necesidades educativas múltiples.
- Para organizar un programa de complementación curricular en áreas de desarrollo específicas.
- Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

Esto no implica que no puedan realizarse evaluaciones psicopedagógicas en otros momentos si se considera necesario. Llegado el caso, y antes de iniciar un proceso de este tipo, debe valorarse si el seguimiento que se haya realizado del alumno a lo largo de toda la etapa, proporciona o no gran parte de la información necesaria para orientar la respuesta educativa.

De todas maneras, debe reiterarse que aunque la Evaluación Psicopedagógica se plantee en relación a situaciones particulares de determinados alumnos, no puede quedar limitada a éstos, sino que, trascendiendo dichas situaciones y los requerimientos de determinados alumnos, apunta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, se trata de un proceso de evaluación que implica unos conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumno y el contexto escolar y familiar, así como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica. La necesaria especialización para llevar a cabo esta evaluación, no significa, como veremos más adelante, que sea responsabilidad exclusiva del psicólogo/pedagogo, sino que, por el contrario, ha de ser un proceso compartido con el profesorado y otros especialistas.

En función de todo lo anteriormente señalado, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información para dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a. ¿Cuáles son las necesidades educativas del alumno en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar (teniendo presente los cinco tipos de capacidades y los tres tipos de contenidos) y qué condiciones del propio alumno y del contexto pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- b. ¿Qué tipo de actuaciones educativas hay que poner en práctica para responder adecuadamente a sus necesidades?. Por ejemplo:
 - ¿Cuál es la ubicación escolar más idónea?
 - ¿Cuál es la propuesta curricular más adecuada para el alumno en función de su nivel de competencia y sus características personales?
 - ¿Qué tipo de ayudas (personales, curriculares o materiales) precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que debe desarrollar?

Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y formativo de las capacidades del alumno o de los niveles de afectación o pérdida, por la discapacidad, es concebida como una tarea exclusiva del especialista se revela como claramente insuficiente. En consecuencia, la información que, de acuerdo con el modelo de enseñanza y aprendizaje propuesto, ha de permitir una respuesta cabal a las cuestiones que acaban de formularse, debe proceder fundamentalmente de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

- a. La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje: supone evaluar tanto aspectos relacionados con la presentación de los contenidos, con la posibilidad de que los alumnos puedan atribuirles sentido y con el tipo de respuestas/actividad que se exige del alumno, así como con las condiciones personales del alumno (capacidades, estilo, actitud y ritmo de aprendizaje) y sus niveles de competencia respecto al currículo.
- b. La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje; es decir, las prácticas educativas en el aula: supone evaluar fundamentalmente la naturaleza de la propuesta curricular, o sea, las programaciones del aula, el equilibrio entre las distintas capacidades y los distintos tipos de contenido; la secuenciación; la metodología; y los criterios de evaluación.

- c. La interacción del alumno con el profesor y los compañeros: supone evaluar tanto la tarea docente, en sentido amplio, como las ayudas que el profesor presta a los alumnos y la relación personal/afectiva que se establece entre el profesor y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación del autoconcepto de los alumnos y alumnas.
- d. Los contextos de desarrollo: la familia y el centro escolar. En este último caso, interesa tanto la dimensión institucional del centro como el aula, como escenarios en el que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

¿Cómo se realiza una Evaluación Psicopedagógica?

Ya sea que el estudiante proceda de una institución educativa regular o del CEBE la evaluación psicopedagógica busca explicar los niveles de logro de aprendizaje en función del tipo y grado de discapacidad del estudiante en la perspectiva de encontrar o resaltar sus capacidades para el éxito de su Inclusión en la escuela.

Desarrollar este proceso cuando el estudiante se encuentra en el CEBE o cuando está en el aula regular va a tener pequeñas diferencias en cuanto al uso de determinados instrumentos. Cuando el estudiante asiste a la escuela regular se puede realizar una evaluación de la institución educativa y del docente inclusivo, lo que no se consigue si la evaluación se realiza con el estudiante candidato a ser incluido, asistiendo al CEBE.

La Evaluación Psicopedagógica se aplica al inicio del proceso de escolarización del estudiante con NEE asociada a discapacidad, talento y/o superdotación. Asimismo, es importante realizar las evaluaciones de proceso y de salida a través de otros instrumentos de recojo de información para conocer el nivel de avance del alumno y la eficacia y pertinencia de las medidas de intervención programadas.

1. EVALUACIÓN DE INICIO

En caso que el estudiante proceda del CEBE la evaluación psicopedagógica inicial se desarrollará el año anterior a ser incluido. En tanto que, los estudiantes procedan de la escuela regular estas evaluaciones se llevaran a cabo al inicio del año escolar. Para iniciar la evaluación psicopedagógica procederemos de la siguiente manera:

- 1º Realizar la **entrevista de la familia** a fin de recoger información sobre antecedentes, desarrollo, seguimientos de salud, conductas habituales, costumbres, juegos, desenvolvimiento social y datos familiares (estructura, relación y dinámica familiar, establecimiento de disciplina, nivel de autonomía, etc.). Al realizar esta entrevista se recomienda hacerlo de manera estructurada para lo cual debemos contar con una guía flexible que oriente la conversación (Véase anexo N° 01).
- 2º Evaluar el **nivel de logro de los aprendizajes** en las diferentes áreas de desarrollo del DCN. Esta información la podemos recoger con diferentes instrumentos: listas de cotejo, pruebas escritas, trabajos de los estudiantes y otros. Dependiendo de las áreas de desarrollo y de los logros de aprendizaje que queremos evaluar varían los instrumentos a utilizar. Si las capacidades a evaluar se relacionan con comportamientos observables como las relaciones interpersonales, la comunicación oral, su relación con el ambiente, etc., se deberá utilizar la **técnica de observación**, con sus diferentes instrumentos (Véase anexo N° 02). En el caso de que las capacidades se relacionen con contenidos conceptuales se utilizarán pruebas escritas, trabajo de los estudiantes y cuando sea necesario pruebas orales.

- 3° Identificar cuales son sus habilidades, que potencialidades tiene en relación a las **inteligencias múltiples o talentos diferenciales** (espacial, lógico-matemática, musical, intra e interpersonal, lingüística, kinestésica, naturalista y existencial). Con ello superamos la evaluación orientada a conocer conocimientos académicos (Véase anexo N° 3).
- 4° Recopilar cómo aprende el estudiante, cómo enfrenta las tareas escolares, cuales son sus preferencias e intereses en su aprendizaje. Para esto se evalúan los **aspectos que favorecen el aprendizaje**, entendiéndose que son el conjunto de estrategias que se utilizan para apropiarse de un conocimiento. Estas estrategias abarcan aspectos: cognitivo, afectivo y emocional del estudiante, así como con las condiciones físicas del ambiente donde se desenvuelve, siendo estas las que condicionan su aprendizaje (Véase anexo N° 4).
- 5° Recoger información acerca de la práctica docente, es decir, conocer cómo es la relación del docente con los estudiantes, los criterios que utiliza para facilitar el proceso de aprendizaje, los criterios metodológicos para la enseñanza, qué evaluación utiliza, etc. Para evaluar este aspecto será necesario utilizar una **ficha de observación de aula**, además se puede llegar a este conocimiento a través del **cuaderno de programación**, de los materiales que utiliza, la ambientación del aula y la organización de niños (Véase anexo N° 5).
- 6° Conocer los diferentes elementos que se dan en la vida escolar, es decir como son las relaciones entre los docentes, la organización de los recreos, de las actividades diarias, el manejo de la disciplina, la concepción de la metodología a usarse, la programación de las actividades del calendario de la comunidad, y de la institución educativa. Todos estos aspectos son la manera de como se concretizan el **PEI y PCI** de la **IE**. Estos aspectos lo podemos recoger a través de **entrevistas y guías de observación** (Véase anexo N° 6).
- 7° Realizar la recopilación de toda la información encontrada, y proceder a elaborar un resumen de la información (Véase “Modelo de Informe Psicopedagógico”).
- 8° Sistematizar y analizar la información que se ha consignado en el esquema. Este análisis se realizará en mesas de trabajo donde participará todo el equipo SAANEE.
- 9° Redactar el Informe Psicopedagógico.

Nota: En el caso de que el estudiante proceda de la escuela regular se realizará una **entrevista con el docente** a fin de identificar las razones por las que el estudiante es derivado al SAANEE (Véase anexo N° 6).

2. EVALUACIÓN DE PROCESO

La evaluación del proceso se realiza cuando el estudiante ya ha iniciado su Inclusión en el aula regular. Consiste en la recogida sistemática, el análisis y la interpretación continua sobre la información relevante de lo que ocurre en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la Inclusión para el apoyo necesario en los aspectos donde se requieran.

Es importante resaltar que el docente del aula regular tiene un papel fundamental ya que es el encargado de recoger la información relevante sobre el desempeño del estudiante en el aula, en coordinación con el equipo SAANEE. Los pasos a seguir durante esta etapa son:

- 1º Evaluar aspectos como los estilos de aprendizaje, los niveles logro de aprendizaje, los hechos o eventos relevantes que se presenten en el proceso de Inclusión. Los instrumentos a utilizar serán los mismos que los de la evaluación inicial. Incluir además un **registro de seguimiento del desempeño del estudiante** (Véase anexo N° 7).
- 2º Evaluar el desempeño del docente, las condiciones de la IE, y el apoyo de la familia. Esta información se recogerá a través de instrumentos como la lista de cotejo, registro de la práctica docente (cuaderno de campo), encuesta, etc.
- 3º El docente de escuela regular y el equipo SAANEE coordinarán la toma de decisiones para superar algunas dificultades encontradas o reforzar los aspectos positivos.

3. EVALUACIÓN FINAL O DE SALIDA

La evaluación final supone una reflexión en torno a lo alcanzado a lo largo del año escolar. En esta etapa es importante conocer si la interacción de las dimensiones estudiante / docente / familia han tenido resultados positivos o negativos en el proceso de Inclusión. Finalmente estos resultados son determinantes para la toma de decisiones con respecto a los ajustes de este proceso de Inclusión del estudiante en el siguiente año. Los pasos a seguir en esta etapa son:

- 1º Evaluar el nivel de logro alcanzado por el estudiante al término del año escolar. Para ello utilizaremos la prueba escrita y/o oral y listas de cotejo.
- 2º Revisar la información recogida en los instrumentos de seguimiento del proceso de Inclusión (fichas de registro de seguimiento del estudiante, cuestionario sobre opinión de las familias acerca de la Inclusión, fichas de observación del aula inclusiva, informe de las terapias de apoyo de los profesionales involucrados, etc.).
- 3º Elaborar el Informe Psicopedagógico donde se consigne los aspectos más relevantes sobre el proceso de Inclusión. Considerar los logros alcanzados por el estudiante, las dificultades encontradas, las medidas tomadas a fin de superarlas, la promoción del estudiante, la permanencia o el cambio del estudiante en la IEI y las recomendaciones para el siguiente año.

¿Con qué Técnicas e Instrumentos llevar a cabo la Evaluación psicopedagógica?

En el proceso de la evaluación psicopedagógica utilizamos una serie de técnicas acompañadas de sus respectivos instrumentos los cuales nos sirven para recoger con mayor exactitud la información de cómo son nuestros estudiantes. A continuación se presenta un cuadro que ayuda a la orientación de las técnicas y los instrumentos pertinentes a ser utilizados.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de entrevista
OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro anecdótico ▪ Lista de cotejo ▪ Registro de la práctica docente (cuaderno de campo) ▪ Ficha de observación
ANÁLISIS DE CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajos del estudiante
PRUEBAS DE DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas escritas ▪ Pruebas orales

Seguidamente explicamos cada una de las técnicas con sus respectivos instrumentos:

1. AL REALIZAR LA ENTREVISTA

La realización de la entrevista debe seguir las siguientes recomendaciones:

- En el tiempo que dure la entrevista se deben mantener unas condiciones agradables, desarrollándose en un lugar tranquilo, bien iluminado, ventilado y que no se produzcan interrupciones durante las mismas.
- La información que se recoge a través de la entrevista es confidencial, dicha confidencialidad debe garantizarse a los padres.
- Plantear las preguntas de forma abierta, es decir, preguntas para que el familiar responda libremente dando mayores detalles. Por ejemplo: en lugar de preguntar: “¿su niño/a es inquieto/a en casa?, se podría preguntar ¿cómo se comporta su niño/a en casa?”
- Según como sea la pregunta pedir un ejemplo de los comportamientos o de las cuestiones que se están comentando. Por ejemplo: cuando nos contesta a la pregunta anterior “es muy inquieto”, preguntar ¿podría explicarnos con un ejemplo cómo es inquieto/a? o ¿A que se refiere que su hijo/a es inquieto/a?”.
- Luego de concluida la entrevista se analiza lo consignado en la Guía y posteriormente se adjuntará a la Carpeta (Portafolio / Expediente) del estudiante.

En el caso de que la evaluación psicopedagógica se aplique a un estudiante que asiste a la escuela regular y a solicitud del docente se recomienda utilizar una *Guía de Entrevista*, que oriente la evaluación a realizarse, la cual será realizada por el docente.

2. AL REALIZAR LA OBSERVACIÓN

Se deben seguir las siguientes recomendaciones:

- Planificar los momentos de la observación, así como el lugar: dentro del aula, en el recreo, en la excursión, a la entrada, en el patio, en el baño, etc. De esta manera podemos contrastar la información recogida de un mismo aspecto, pero en diferentes circunstancias. Por ejemplo el comportamiento de un estudiante será diferente en el aula de clase que en el recreo con sus compañeros o frente a una tarea que le agrada o cuando la tarea le resulta difícil.
- Tener en cuenta que más importante que el estudiante ejecute o no una actividad, es conocer el “porqué” y el “como” lo hace.
- Tener en cuenta que muchas posibilidades para realizar la observación. Por ejemplo: que el docente solicite a los padres que realicen una observación en el hogar o que pida a otros docentes que intervienen en la misma aula que observen algún aspecto de un estudiante de la clase.

Entre los principales instrumentos que el docente puede utilizar para registrar los datos obtenidos mediante la observación se encuentran:

- 2.1 Registro anecdótico
- 2.2 Lista de cotejo
- 2.3 Registro de la práctica docente (cuaderno de campo)
- 2.4 De observación

2.1. Registro anecdótico

Proporciona una descripción operacionalmente (objetiva; ejemplo: se tira al piso, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿ante quién?, ¿porqué?, ¿dónde?), de la conducta del estudiante en situaciones naturales. Consiste en una ficha personal del estudiante en la cual se realizan anotaciones de cualquier situación que se presenta. Cada incidente se describe brevemente como sucede sin dar ninguna interpretación, sin embargo en algunos casos especiales a juicio del docente es conveniente proporcionar espacio adicional para recomendaciones relativas a las manera de mejorar el aprendizaje o desarrollar conductas. Para guiar las observaciones se pueden tomar las siguientes recomendaciones:

- Destacar aspectos positivos y negativos de la conducta del estudiante.
- Realizar las anotaciones en forma descriptiva

Veamos un modelo de registro anecdótico:

PROPUESTA DE REGISTRO ANECDÓTICO

Institución Educativa Inclusiva:	Fecha:	Hora:
Estudiante:		
Grado y Sección:	Docente de Aula:	
Responsable SAANEE:		

HECHO OBSERVADO:

DESCRIPCIÓN DEL HECHO OBSERVADO:

¿Qué alternativas se pusieron en práctica?

¿Qué resultados se obtuvieron?

¿Qué otras alternativas sugiere?

Firma del observador

2.2. Lista de Cotejo

Son listas de frases u oraciones que expresan operacionalmente conductas, que pueden tener valoración múltiple. Son fáciles de aplicar y nos puede identificar objetivamente si existe o no la conducta en casos precisos y como se presenta. Para ello decidiremos los aspectos a observar. Por Ej.: “Queremos reconocer características de conducta del estudiante con Discapacidad Auditiva en el aula”: Determinamos variables que pueden ser la relación con sus compañeros en el trabajo grupal, individual, relación con el docente, participación en actividades permanentes, en actividades de aprendizaje, etc. A partir de estas u otras variables se elaboran los indicadores (ítems).

La redacción será sencilla, directa y preferentemente expresados en verbos de 3ra. persona del singular. Luego haremos un cuadro de doble entrada, colocando en un sentido los ítems y en el otro la valoración del indicador. Se usa la lista de cotejo en la evaluación de los niveles de logros referidos a capacidades como las relaciones interpersonales, la comunicación oral, su relación con el ambiente y además en la evaluación de estilos de aprendizaje y de las inteligencias múltiples o talentos diferenciales.

Veamos un Modelo de Lista de Cotejo:

MODELO DE LISTA DE COTEJO

Institución Educativa Inclusiva: _____ Fecha: _____ Hora: _____
 Estudiante: _____
 Grado y Sección: _____
 Docente de Aula: _____ Responsable SAANEE: _____

Aspecto: Conducta del estudiante en el aula.
 Variable: Relación del estudiante con sus compañeros durante los trabajos grupales.
 Instrucciones: Te pedimos que contestes con toda sinceridad y objetividad tratando de ser lo más veraz posible. Esta información es vital porque nos permite tener mejores criterios para conocer a tus alumnos. Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala de valores:

(1) Nunca (2) A veces (3) Siempre

Indicadores (Ítems)	Valoración
Interrumpe el trabajo grupal	
Distrae a sus compañeros con sus bromas o comentarios que se relacionan al tema del grupo	
Acepta opiniones de sus compañeros	
Dialoga con sus compañeros	
Hace propuestas para la ejecución de trabajos grupales	

2.3. Registro de la Docente Inclusiva (Cuaderno de Campo)

Es un instrumento de recopilación de datos, que implica la descripción detallada de acontecimientos y es un análisis del trabajo docente. Para su elaboración es necesario que el docente tenga un conocimiento claro de los procesos de enseñanza, de como procesa la información el niño, cómo estructura sus ideas, etc. Para dar cuenta de lo sucedido en clase y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, exige del docente desarrollar sus habilidades metacognitivas para plasmarlas en este instrumento. Este registro se llevará a cabo de manera trimestral.

Ejemplo:

**PROPUESTA DE CUADERNO DE CAMPO
(REGISTRO DE LA DOCENTE INCLUSIVA)**

Institución Educativa Inclusiva:	Fecha:	Hora:
Dirección:		
Grado y Sección:	UGEL:	DRE:
Estudiante:		
Docente de Aula:	Responsable SAANEE:	



MIS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

En este tiempo he logrado que mis alumnos incluidos:

Aún me cuesta lograr que mis alumnos incluido adquieran:

Las estrategias que puedo desarrollar son:

¿Qué expectativas tengo hacia mi trabajo?:

2.4. Fichas de Observación

Utilizamos este tipo de instrumentos para reconocer la manera como se desarrollan las actividades y los resultados de ellas, pudiendo ser el desempeño del docente o los estudiantes en el trabajo de aula. Para ello seguimos estos pasos:

- 1º Establecer los aspectos importantes por observar
- 2º Para la selección de indicadores, se toma en cuenta que estos contemplen un orden del desempeño que se va a observar.
- 3º Considerar un espacio para redactar las observaciones respecto a los indicadores.
- 4º Se establece la escala descriptiva que se utilizara para calificar los indicadores.
- 5º Esta ficha será realizada por el equipo SAANEE.

Por ejemplo:

PROPUESTA DE FICHA DE OBSERVACIÓN

Institución Educativa Inclusiva: _____ Fecha: _____
 Director(a): _____
 Estudiante: _____
 Grado y Sección: _____
 Docente Inclusiva: _____ Responsable SAANEE: _____
 Lugar donde se realizó la observación: _____

Instrucciones: Esta información es vital porque nos permite tener mejores criterios para conocer a tus alumnos. Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala de valores:

(1) Nunca (2) A veces (3) Siempre

Indicador / Criterio / Ítem	Valoración												Observaciones
	Apellidos y Nombres de los estudiantes												
Utiliza correctamente los formulas notables													
Trabaja en orden los procedimientos													
Interpreta adecuadamente los resultados													
Total													

3. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Se aplica a los trabajos de los estudiantes como tareas, actividades en el aula o fuera del aula, trabajos individuales o en grupo, que pueden servir para realizar la evaluación del aprendizaje o para evaluar los resultados que se obtendrán. Son una fuente de datos insustituible. Para aplicar el análisis de contenido es necesario que el docente establezca previamente y por escrito las pautas de evaluación claras y precisas con las cuales se analizaran y corregirán los trabajos que realicen los estudiantes. Veamos el siguiente ejemplo:

INDICADORES	VALORACIÓN		
	INICIO	PROCESO	LOGRO

4. LA PRUEBA DE DESARROLLO O PRUEBA ESCRITA

En el contexto de la evaluación psicopedagógica la **Prueba de Desarrollo** o **Prueba Escrita** constituye el instrumento de recopilación de información sobre nivel de logro de un logro de aprendizaje. Consiste en plantear por escrito una serie de ítems a los que el estudiante debe responder. Con una prueba escrita un estudiante demuestra principalmente aprendizajes de tipo conceptual o procedimental.

4.1. ¿Qué criterios son necesarios al elaborar una prueba?

Es necesario considerar los siguientes criterios:

- Tener una pequeña entrevista con el estudiante para identificar sus habilidades básicas con relación a su discapacidad para de esta manera, elaborar una prueba de desarrollo adecuada a la realidad del estudiante.
- Los logros de aprendizaje se plantearán en función de lo mínimo que puede alcanzar el estudiante para el ciclo y grado escolar previsto.
- Considerar como áreas prioritarias las de comunicación integral, lógico matemática, personal social y ciencia y ambiente.
- Según el tipo de discapacidad que presenta el estudiante (intelectual, sensorial o física) se deberá tener en cuenta para elaborar los indicadores y las estrategias pertinentes a ser evaluadas.
- Los logros de aprendizaje a considerarse serán aquellos que son pertinentes de ser tomadas en una prueba escrita. No se considerarán aquellos que tienen que ver con aspectos actitudinales y que son recogidos de mejor manera en una lista de cotejo o ficha de observación. Por ejemplo: en el área de comunicación integral el logro de aprendizaje referido a la expresión y comprensión oral y sus respectivas capacidades no se podría recoger en una prueba escrita sino en una lista de cotejo o ficha de observación.

4.2. ¿Cómo elaborar la prueba escrita?

Para elaborar una prueba de desarrollo seguiremos los siguientes pasos:

- Hacer una selección de los componentes pertinentes a ser evaluados a través de la prueba. Recordemos que tomaremos las áreas de comunicación integral, lógico matemática, personal social y ciencia y ambiente en los niveles de Inicial 5 años y Primaria.
- Dentro de cada componente, seleccionar las capacidades más relevantes a ser evaluadas tomando en cuenta la discapacidad del estudiante. Reiteramos que las actitudes no se toman para esta prueba, pues difícilmente se evalúan a través de este tipo de instrumento.
- Elaborar una matriz de consistencia o tabla de especificaciones en donde se irán colocando los logros de aprendizajes seleccionadas por área. Para ello se puede construir una tabla como la siguiente:

**Matriz de consistencia de la prueba de desarrollo
(Tabla de especificaciones)**

DATOS DE LA PRUEBA

- Grado al que está dirigida:
- Edad:
- Tipo de discapacidad:

Área:

Componente	Logros de Aprendizaje	Indicadores	ITEMS / INDICADORES							PUNTAJE
			Selección Única	Completar	Apareamiento	Pregunta Respuesta	Asociación	Completar Afirmaciones	Desarrollo	

- Plantear en esta tabla, los indicadores respectivos para cada logro de aprendizaje. En la formulación de estos indicadores considerar los aprendizajes mínimos e indispensables que necesita el estudiante para desempeñarse en el ciclo y grado al que va a ser incluido (Por ejemplo, véase la Tabla de Especificaciones).
- Señalar en la matriz el tipo de ítem que será necesario para evaluar cada indicador. Recordar que existen una variedad de tipos de ítems para diseñar una prueba (Véase sugerencias en el siguiente acápite).
- Diseñar la prueba con sus respectivos indicadores (Véase sugerencias para diseñar la prueba escrita en el siguiente apartado).
- Una vez diseñada la prueba asignar el puntaje que tendrá cada indicador. Este puntaje se ordena en una tabla resumen como la siguiente:

Resumen para la calificación

Áreas	Indicador	Peso para c/ área	Puntaje por ítem	Peso indep.	Puntaje por ítem
Comunicación Integral					
Lógico Matemática					
Personal Social					
Ciencia y Ambiente					

Se sugiere que los ítems estén de acuerdo a la discapacidad y al resultado obtenido con la evaluación de los indicadores.

4.3. Sugerencias para el diseño de la prueba

Contando ya con la tabla de especificaciones, a continuación toca diseñar la prueba con sus respectivos ítems. Considerando la naturaleza del indicador se plantearán los ítems adecuados. La elaboración de una prueba demanda por un lado, una cuidadosa selección de contenidos y por otra, rigor en su estructura y redacción. En este sentido, es necesario considerar lo siguiente:

- Formular los ítems de la manera más clara posible.
- Descartar los ítems interrelacionados, dependientes en algún sentido que proporcionen la respuesta o una idea de ella a otros ítems.
- Redactarse en términos positivos

Por otro lado, es importante tener en cuenta la variedad de tipos de ítems que se pueden plantear. En el caso de la evaluación psicopedagógica hemos seleccionado algunos tipos de ítems que han sido planteados en los modelos de Pruebas de Desarrollo que presentamos y que se adjuntan a esta Guía.

4.3.1. Tipos de ítems

- **De selección múltiple:** Se le pide al estudiante escoger la opción correcta entre varias que se le ofrecen. Las opciones presentadas son tres como máximo para este caso. Por ejemplo:

Lee el texto:

El oso goloso

El oso goloso se
fue al bosque a buscar
un panal de rica miel.
Lleva una olla más
Grande que él,
Porque piensa comer
muchísima miel.

Marca la respuesta correcta:

El oso fue a la cabaña	El oso llevaba una olla	El oso piensa comer uvas

- **De completar frases u oraciones:** Consiste en la presentación de un texto a partir del cual se plantean frases u oraciones para ser completadas con dibujos o palabras. Por ejemplo:

Lee el texto:

El loro

El loro vestido de verde entero
Comía plátanos y choclo.
Por la mañana decía ¡Hola amiguito!
¡Hola amiguita! Y nunca se
cansaba de saludar
ni de comer plátanos y choclo.

Completa según la lectura:

--	--	--

- **De Apareamiento:** Consiste en la presentación de dos columnas de datos para establecer correspondencia entre los elementos de cada una de las columnas. Las columnas también pueden presentar dibujos o figuras para aparear. Se recomienda que para éste tipo de ítems se debe colocar en una de las dos filas un distractor. Por ejemplo:

Une con una línea los nombres que dicen lo mismo:

Mónica	<i>Regina</i>
Iván	Josefina
Regina	Fabricio
Josefina	Mónica
Fabricio	Iván
	Salvador

- **De Pregunta – Respuesta:** Consiste en presentar una pregunta directa y concreta para que el estudiante emita una sola respuesta. Este tipo de ítem permite dirigir los procesos de pensamiento del estudiante. Para el caso de niños pequeños se puede pedir que en lugar de escribir la respuesta la dibuje. Por ejemplo:

Según la lectura responde:

¿Qué comía el loro? Dibújalo

- **De Asociación:** Este tipo de ítem consiste en ofrecer dibujos, gráficos o figuras para que el estudiante identifique los elementos o conceptos que se le pide. Por ejemplo:

Coloca en el recuadro la letra de la columna de oraciones según corresponda:

<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

- A) Dora salta con sus amigas.
- B) Dora duerme mucho.
- C) Dora riega las flores.
- D) Dora come pan.

- **De Doble Alternativa:** Estos ítems plantean afirmaciones respecto de la cual el estudiante tiene dos posibilidades de respuesta: si / no, verdadero / falso. Para formular estos ítems hay que tener en cuenta que la afirmación esté redactada claramente evitando ambigüedades y el uso de enunciados negativos de tal manera que pueda reconocerse como verdadero o falso. Por ejemplo:

Observa la imagen.



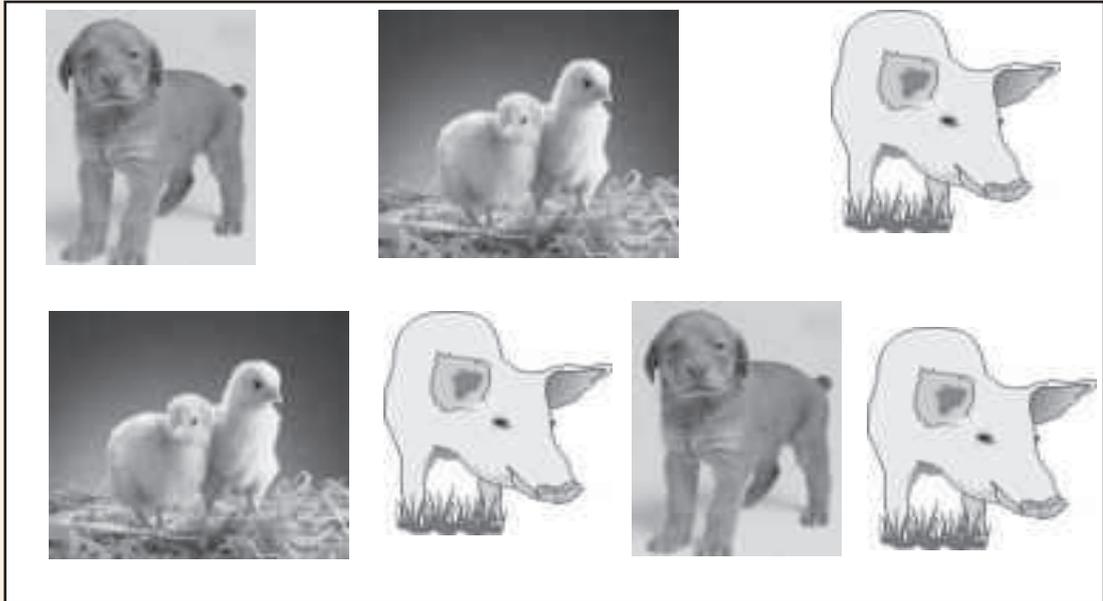
Lee cada afirmación y marca con una X según corresponda:

- | | | |
|---|----|----|
| ◆ Hay cuatro niños que están corriendo. | SI | NO |
| ◆ Son dos niños y dos niñas. | SI | NO |
| ◆ Los niños están sentados. | SI | NO |
| ◆ Los niños están solos. | SI | NO |

- **De Desarrollo o Ensayo:** Este tipo de ítems, denominados también de ensayo, consisten en el enunciado de un tema, el planteamiento de una pregunta o situación que el docente propone y que el estudiante debe desarrollar, contestar o resolver. En estos casos, el estudiante puede organizar sus conocimientos e ideas libremente. Por ejemplo:

Veamos otro ejemplo:

Suma y descubre cuántos animales hay en la granja.



$$\square + \square = \square$$

Pollos Pollos Pollos

Análisis de los resultados en las pruebas de desarrollo

Para realizar el análisis de la información encontrada se procederá a vaciar la información de una manera organizada tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

- Organizar la información por aspectos (ámbitos, sujetos, áreas de desarrollo del estudiante); por instrumentos (pruebas de desarrollo, listas de cotejos, entrevistas, etc.) o por la finalidad que se persigue en el momento de la evaluación (inicio, proceso, final).
- Elaborar el perfil del estudiante con respecto a las áreas evaluadas, en el caso del uso de pruebas escritas, resultados de listas de cotejo.
- En el caso de las entrevistas, encuestas y registros anecdóticos, lo que se realiza es un resumen de la información considerando lo más relevante para el logro de sus aprendizajes.
- Elaborar un **Resumen** para vaciar la información de los instrumentos utilizados.
- Realizar el análisis de la información en equipo e interpretación de los resultados, evitando apreciaciones personales (subjetivas).

¿Cómo sistematizar los resultados de la evaluación psicopedagógica?

Se informan los resultados a través de un documento escrito (Informe Psicopedagógico) donde se escriben los aspectos más relevantes del estudiante. A continuación damos un ejemplo:

PROPUESTA DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1. Datos del estudiante.

En esta primera parte se consigna los datos de identificación del estudiante, y de su familia, además de datos formales de la evaluación.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Apellidos y Nombres: | |
| 2. Fecha de nacimiento: | Edad: años meses |
| 3. Padre: | Ocupación: vive con el niño: |
| 4. Madre: | Ocupación: vive con el niño: |
| 5. Tutor: | Ocupación: vive con el niño: |
| 6. Numero de hermanos: | Lugar que ocupa: |
| 7. Domicilio: | Referencia: |
| 8. Teléfono: | Teléfono de emergencia: |
| 9. Tipo de discapacidad: | |
| 10. Evaluadores : | |
| 11. Fechas de evaluaciones: | |
| 12. Fecha de Informe: | |

2. Datos relevantes de la historia y desarrollo general del alumno(a)

Se consigna los datos obtenidos de la entrevista con la familia, se inicia redactando las áreas donde tiene mayores logros para luego hablar acerca de las dificultades que presenta.

- Desarrollo (motor, cognitivo, lenguaje, social, conducta, autonomía).
- Tratamientos recibidos – salud.
- Antecedentes escolares.
- Datos familiares (dinámica familiar, relaciones familiares, comportamiento del estudiante en casa, valores, disciplina).

3. Nivel de logros de desempeño curricular.

Se colocan los hallazgos del análisis de los resultados, se redacta de una manera descriptiva valiéndonos del perfil de rendimiento de las áreas evaluadas. En ese sentido se considera como logros aquellos indicadores alcanzados y como dificultades aquellos que no haya logrado realizar.

ÁREA	LOGROS	DIFICULTADES
COMUNICACIÓN INTEGRAL		
LÓGICO MATEMÁTICA		
PERSONAL SOCIAL		
CIENCIA Y AMBIENTE		

4. Inteligencias Múltiples / Talentos Diferenciales. (Anexo N° 3)

De manera descriptiva se consigna en que tipo de inteligencia o talentos diferenciales tiene un mayor desempeño en comparación a las otras.

Aspectos que favorecen el aprendizaje. (Anexo N° 4)

Se consignan los resultados del análisis de la ficha, considerándose como aspectos que favorecen aquellas situaciones a través de las cuales el estudiante aprende con facilidad y las dificultades son aquellas situaciones que obstaculizan su aprendizaje.

5. Comportamiento en el aula. (Anexo N° 6)

En este apartado se redacta lo positivo de la conducta en logros y en la columna de dificultades aquellas conductas donde requiera apoyo para su adaptación en el aula.

LOGROS	DIFICULTADES

6. Datos relevantes sobre el docente inclusivo. (Anexo N° 5)

Se considera en el caso de que los estudiantes provengan de la IE Regular. Se resumirá las condiciones que presenta la/el docente en cuanto a su desempeño para el éxito del estudiante en su proceso de Inclusión.

7. Datos relevantes sobre la Institución Inclusiva (Anexo N° 2)

En este apartado se considera las condiciones arquitectónicas y el clima institucional en la institución educativa frente a la diversidad y especialmente en la atención a las personas con habilidades diferentes.

8. Resumen.

Se hace una análisis global de toda la información encontrada (estudio de caso). Es necesario hacer hincapié en los aspectos que favorecen su Inclusión y dónde necesitaría apoyos. El orden que se sigue es según el mismo orden del Informe Psicopedagógico. Por ejemplo:

“José es un niño de 7 años, vive con la madre, porque el padre lo abandonó al conocer su diagnóstico (Síndrome Down). José es un niño que presenta dificultades en su lenguaje, no se le entiende con claridad cuando habla, es sociable, cariñoso, no presenta conductas inadecuadas, todo lo contrario sigue muy bien las instrucciones. Es independiente al comer y asearse, pero tiene dificultad para vestirse. Tiene iniciativa para realizar las actividades del hogar y es responsable cuando asume una tarea. La familia lo apoya con cariño, la madre le tiene paciencia, desde pequeño le da responsabilidades y le estimula a que sea independiente. Los abuelos le tienen mucho cariño y apoyan a la madre en pautas de crianza saludables. Donde tiene un mejor rendimiento es el área personal social donde tiene un 75% de rendimiento, en el área lógico matemática presenta un 55 %, en el área de comunicación integral tiene un rendimiento de 48 % y en el área de ciencia y ambiente, un rendimiento de 30 %. En cuanto a los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, José prefiere trabajar en grupo, muestra atención en la clase, es constante cuando tiene que hacer una tarea, comprende las instrucciones con apoyo, manifiesta sus respuesta de manera oral y manipulativa. Tiende a darse por vencido frente a las tareas difíciles, depende de refuerzos sociales y materiales. Muestra interés por las personas, le agrada la compañía de otros niños/as y forma grupos fácilmente, demostrando que la inteligencia o talento diferencial más desarrollado en su caso es la inteligencia interpersonal, seguida de la musical. La familia se encuentra interesada en su proceso de Inclusión en una escuela regular, durante el tiempo que José asistió al CEBE, la madre y los abuelos fueron colaboradores y participativos en todas las actividades escolares”.

9. Conclusiones.

- Necesidades educativas especiales que presenta:
- Grado al que se incluye:
- Recursos y tipos de apoyos personales que necesita:

10. Recomendaciones del equipo SAANEE.

La información redundará acerca de la organización, adaptaciones curriculares, orientación familiar, etc.

11. Anexos

Se adjuntan los instrumentos utilizados en la evaluación psicopedagógica.

Coordinador SAANEE
Firma

ANEXOS
PROPUESTAS DE INSTRUMENTOS DE
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

ANEXO N° 1
GUIA DE ENTREVISTA A LA FAMILIA

Nombre del niño o niña:.....Fecha de Nacimiento:Edad:.....
Teléfonos Dirección:.....
Grado:..... Fecha(s) de la entrevista:.....

1. DATOS ACTUALES DEL DESARROLLO.

1.1. Lenguaje:

- 1.1.1. ¿Obedece ordenes que le piden? _____
1.1.2. ¿Presenta alguna dificultad en el lenguaje? _____ ¿Cuál? _____
1.1.3. ¿Cómo se comunican con el niño/a en la familia? _____

1.2. Desarrollo Social:

- 1.2.1. ¿Le gusta estar en compañía de otros niños/as de su edad? _____
1.2.2. ¿Cómo suele ser su comportamiento cuando está con ellos/ellas? _____
1.2.3. ¿Cómo se lleva con los hermanos/as? _____
1.2.4. ¿Cómo es su comportamiento ante personas mayores (familiares y no familiares) _____

1.3. Desarrollo Motor:

- 1.3.1. ¿Mantiene bien el equilibrio cuando salta, sobre un pie, etc.? _____
1.3.2. ¿Tiene destreza en las manos cuando maneja objetos? _____
1.3.3. ¿Imita gestos, posturas, movimientos, etc. que ve en otras personas? _____

1.4. Control de esfínteres:

- 1.4.1. ¿Va al baño solo? _____
1.4.2. ¿Usa pañal durante el día? Nunca A veces Siempre
1.4.3. ¿Usa pañal durante la noche? Nunca A veces Siempre

1.5. Desarrollo emocional y cognitivo:

- 1.5.1. ¿Expresa sus estados emocionales? Cómo? _____
1.5.2. ¿Demanda atención de los adultos? _____ ¿En qué situaciones o lugares? _____
1.5.3. ¿Cómo acepta y brinda las muestras de cariño y afecto a otras personas? _____
1.5.4. ¿Realiza rabietas o pataletas con frecuencia? _____ ¿Por qué motivos? _____
1.5.5. ¿Tiene curiosidad por conocer las cosas que le rodean y de experimentar con ellas? _____

1.5.6. ¿Comprende y retiene las cosas que va aprendiendo?

1.5.7. ¿Se orienta bien en el espacio, en los lugares más frecuentes?

1.6. Desarrollo de la autonomía

1.6.1. ¿"Ayuda", "colabora" en alguna tarea sencilla de la casa? _____ ¿Cómo?

1.6.2. ¿Se quita o pone –o lo intenta– alguna prenda de vestir solo/a?

1.6.3. ¿Ordena o ayuda a ordenarlos sus juguetes luego de usarlos?

1.6.4. ¿Come él/ella solo/a?

1.6.5. ¿Pide ayuda en exceso para hacer cosas que puede hacer solo-a?

2. JUEGOS Y JUGUETES.

2.1. ¿Qué juegos son los que más le gustan?

2.2. ¿Cómo se comportan cuando juega?

2.3. ¿Cuáles son sus juguetes preferidos?

3. SALUD EN GENERAL.

3.1. ¿Ha sufrido alguna caída/golpe importante? _____ ¿Qué ocurrió en la caída/golpe después?

3.2. ¿Ha sufrido de fiebres altas?

3.3. ¿Ha sufrido /padece convulsiones?

3.4. ¿Toma alguna medicación de manera regular? _____ ¿Cuáles?

3.5. ¿Presenta alguna deficiencia motora, de crecimiento, auditiva o visual?

3.6. Utilización de los recursos extraordinarios relacionados con la discapacidad

4. CONDUCTA.

Manifiesta con cierta frecuencia alguna de las conductas que se citan a continuación:

() Hacerse daño: arañarse, morderse, golpear, arrancarse el pelo, etc.

() Golpea, agrede o insulta a otros niños o niñas: puñetazos, patadas, arañazos, etc.

() Rompe, destruye objetos y juguetes: golpearlos, pisotearlos, etc.

() Permanece durante periodos de tiempo como aislado o ensimismado, sin comunicarse o relacionarse con nadie.

() Exige que las cosas se hagan en un determinado orden o que los objetos estén colocados siempre en el mismo lugar.

() Tiene algunos miedos exagerados (oscuridad, animales, fantasmas, etc.):

() Se pone tenso/a en algunas situaciones (sobre todo si son nuevas):

() Está triste con frecuencia

() Hace rabietas muy fuertes y frecuentes

() Con frecuencia llora para conseguir lo que quiere

- () Se niega frecuentemente a hacer las cosas:
- () Le cuesta permanecer en un solo lugar sin distraerse, está continuamente cambiando de actividad, como atolondrado/a.
- () Pasa mucho tiempo viendo la TV o vídeos

Otros: _____

5. DATOS FAMILIARES.

- 5.1. Nombre del Padre: _____ Edad: _____ Estudios/ocupación: _____
- 5.2. Nombre de la Madre: _____ Edad: _____ Estudios/ocupación: _____
- 5.3. Otras personas que convivan en el domicilio familiar: _____
- 5.4. ¿Hay alguna otra persona que se encargue del cuidado del niño/a además de los padres?

- 5.5. Lugar del niño /a con respecto a otros hermanos _____
- 5.6. ¿Qué conductas de su hijo/a les resultan más difíciles de manejar? _____
¿Qué hacen cuando los presenta? _____
- 5.7. ¿Qué conductas de su hijo/a considera que son positivos? _____
¿Qué hacen cuando los presenta _____
- 5.8. ¿Cómo son las relaciones con la familia extensa? _____
- 5.9. ¿Cómo se establecen las normas en el hogar? _____
- 5.10. ¿Cómo se da la comunicación entre sus miembros? _____
- 5.11. ¿Cuáles son los momentos de mayor relación con el niño? _____
- 5.12. ¿Cuáles son las expectativas frente al futuro de su hijo?

6. DATOS ESCOLARES.

- 6.1. ¿Cómo es el clima/relación en la colaboración en torno a tareas escolares?

- 6.2. ¿Realizan adaptaciones en los espacios y materiales en el tiempo que estudia?

- 6.3. ¿Cuál es la percepción que tienen sobre su relación con la docente?

- 6.4. ¿Cuál es la información que manejan los padres sobre el desempeño escolar del niño?

- 6.4. Breve descripción de la historia escolar del niño

7. OTROS:

- 7.1. ¿Cómo se ha(n) sentido a lo largo de la misma?

Siendo el : _____ del _____ 200 ____ A horas _____

Entrevistador

Padre/Madre/Tutor

ANEXO Nº 2 OBSERVACIONES DE LA INSTITUCIÓN INCLUSIVA

IEI:

Fecha:

Director(a):

Dirección:

Teléfono:

Grado y Sección:

Docente de Aula:

Responsable SAANEE:

Lee el listado y coloca en los recuadros una "X" según corresponda, considerando la siguiente escala:

S: Siempre

AV: A Veces

N: Nunca

ASPECTOS	INDICADORES	S	AV	N
Conductas agresivas y violentas	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes gritan a los estudiantes ● Los docentes insultan y humillan a los estudiantes ● Los alumnos gritan entre ellos en el aula ● Hay muchas peleas con golpes entre los estudiantes de la IE ● Los estudiantes reciben amenazas de otros estudiantes ● Existen peleas entre el personal docente/directivo 			
Conductas de tolerancia y aprecio a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Se trata de manera equitativa a los alumnos de ambos sexos. ● Cuando hay discriminación o manifestaciones de racismo, el docente expresa su desacuerdo ● Los docentes del colegio discuten del problema de racismo en el colegio ● En el colegio, se burlan de las personas de cultura diferente (por ejemplo de rasgos físicos o manera de hablar el español de parte de los estudiantes que vienen de la sierra o de la selva) ● Se escucha en la IE comentarios sobre las características físicas de los estudiantes: "el chino, el cholo, la flaca, la gringa, la gordita, el cojo, el mongolito", etc. 			
Capacidades y prácticas de resolución pacífica de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes son empáticos con los estudiantes ● Los profesores ayudan a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica ● En las clases, se enseña a los estudiantes a vivir en armonía ● Los profesores escuchan con atención y hablan con calma cuando están en desacuerdo en conflicto con un(a) estudiante 			
Participación de los estudiantes en la toma de decisiones y gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes consultan y escuchan a sus estudiantes cuando hay que tomar decisiones ● Se trata de construir consenso con los estudiantes cuando se toman decisiones 			

	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes delegan funciones y responsabilidades a los estudiantes ● Los estudiantes hacen trabajos en equipo ● Se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes 			
<p>Participación de los docentes en la toma de decisiones y gestión de la institución educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El(La) director(a) consulta a los docentes cuando debe tomar decisiones importantes ● Los directivos y docentes tratan de construir consensos cuando toman decisiones ● El(La) director(a) delega funciones y responsabilidades a los docentes ● Hay espacios propios para tomar decisiones y resolver los conflictos en el equipo de docentes y directivos ● Hay una regular participación de los docentes en las reuniones ● A veces se observa que directivos y un pequeño grupo de docentes toman decisiones primero ● Hay temas importantes en las que no se consulta ● Parcialidad del Director hacia un grupo de docentes 			
<p>Instrumentos de la gestión de la Institución Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El equipo SAANEE presenta un plan de trabajo a la Dirección. ● El PEI ha sido construido con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa ● El PCI ha sido construida con la participación de todos los docentes ● El PEI es revisado anualmente para su actualización ● El PCC es revisado anualmente para su actualización ● La propuesta de gestión se evidencia en las formas de organización tanto de docentes como de estudiantes 			
<p>Participación de los padres de familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los padres participan activamente en la toma de decisiones que favorecen la calidad de los servicios que brinda la institución educativa ● Los padres se muestran vigilantes del desarrollo educativo de sus hijos/as ● Los padres a través de la APAFA dan a conocer los compromisos en acciones y actividades para la mejora de la calidad educativa en la institución educativa 			

SAANEE

Fecha:

ANEXO N° 3 PRUEBA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES O TALENTOS DIFERENCIALES

OBJETIVO:

- Conocer los intereses de aprendizaje concretos que manifiesta el estudiante.

NIVELES: Inicial -Primaria

APLICACIÓN:

1. Se aplica la prueba marcando con 3 si la respuesta es SI, 2 si es A VECES y la respuesta NO, no se contabiliza
2. El llenado de la hoja de respuestas, en el caso de niños pequeños (Nivel Inicial, 1ro y 2do Primaria) la realizará el docente de aula conjuntamente con el equipo SAANEE, pero a partir de 3ero. Primaria, el propio estudiante la ejecutará.
3. En la Hoja de Tanteo se chequearán las respuestas dadas y se suman todas. Luego el puntaje se multiplica (se saca el porcentaje), de acuerdo a lo especificado en cada área.
4. Los puntajes en porcentaje se colocan en el cuadro correspondiente.
5. Luego los porcentajes se colocarán en orden de prioridad.
6. Se dará una interpretación cualitativa resaltando el mejor desempeño.
7. Su aplicación es responsabilidad del docente inclusivo conjuntamente con el equipo SAANEE.

HOJA DE TANTEO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES O TALENTOS DIFERENCIALES

Nombres y Apellidos del estudiante:

Grado y Sección:

Docente de aula:

SAANEE:

Fecha:

Lingüística	Lógico Matemático	Espacial	Cinestésica	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Humanista

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES O TALENTOS DIFERENCIALES

En la siguiente escala se debe marcar según lo observado en el comportamiento del estudiante, para lo cual el N° 1 señala ausencia, el N° 3 señala una presencia notable de lo que se está afirmando. Es decir, que va de menos a más.

	NO A VECES SI		
	1	2	3
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA			
Me resulta fácil y agradable escribir			
Disfruto los juegos de palabras (crucigrama, adivinanzas)			
Disfruto leyendo libros			
Escribe correctamente palabras, oraciones y textos			
Le gusta escuchar historias, comentarios en la radio, etc.			
Se comunica con los demás de una manera marcadamente verbal			
PUNTAJE TOTAL =			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA LÓGICA Y MATEMÁTICA	1	2	3
Me resulta sencillo hacer un cálculo mental			
Me gusta las clases de matemáticas.			
Me gusta trabajar o jugar con la computadora			
Me gustan los rompecabezas, ajedrez, damas u otros juegos			
Me gusta trabajar con números y cifras			
Tiene buen sentido de causa y efecto.			
PUNTAJE TOTAL =			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA ESPACIAL	1	2	3
Se emplear varios instrumentos o aparatos electrodomésticos			
Me gusta ver películas, diapositivas y otras presentaciones visuales			
Me gusta resolver laberintos, dominós u otras actividades visuales similares.			
Me gusta mirar la forma de los edificios y construcciones			
Prefiero el material de lectura con muchas ilustraciones			
Hace grabados en sus libros de trabajo, plantillas de trabajo y otros materiales.			
PUNTAJE TOTAL =			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA FÍSICA Y CINESTÉTICA	1	2	3
Destaco en uno o más deportes.			
Aprendo fácilmente los pasos de un nuevo baile			
Puedo imitar muy bien los gestos y movimientos característicos de otras personas			
Disfruto trabajar con las manos en actividades concretas (costura, artesanía, tejido, carpintería, armado de modelos, etc)			
Me gusta correr, saltar, moverse rápidamente, brincar o realizar actividades físicas			
Disfruto trabajar con plastilina y otras experiencias táctiles.			
PUNTAJE TOTAL =			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA MUSICAL	1	2	3
Me gusta tararear, silbar			
Recuerdo las melodías de las canciones y canto fuera del aula			
Me gusta bailar o moverme rítmicamente			
Puedo tocar un instrumento musical o canta en un coro o algún otro grupo.			
Es sensible a los ruidos ambientales (p.ejem. La lluvia sobre el techo)			
Me gusta cantar en la ducha o cuando estoy solo(a)			
PUNTAJE TOTAL =			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA INTERPERSONAL	1	2	3
Disfruto conversar o relacionarme con mis compañeros			
Soy sensible a los estados de ánimo de otras personas			
Me gusta conducir a mi grupo de compañeros de aula			
Disfruto jugar con mis compañeros, con otras personas o en equipo			
Tengo dos o más amigos muy cercanos			
Tengo buen sentido de empatía o interés por los demás			
Otros buscan su compañía.			
PUNTAJE TOTAL=			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	1	2	3
Me siento bien cuando estoy solo por que así puedo pensar en mis cosas			
Cuando estoy solo jugando o estudiando presento un buen desempeño			
Me siento contento conmigo mismo			
Prefiero trabajar solo a trabajar con otros			
Soy capaz de aprender de mis errores y logros			
Demuestro un gran amor propio y expreso adecuadamente mis sentimientos			
PUNTAJE TOTAL=			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTELIGENCIA HUMANISTA	1	2	3
Utilizo spray o algún otro aerosol para aromatizar mi cuarto			
Me gusta participar en actividades que se desarrollan en el aire libre			
Me es indiferente ver sufrir un animal en la calle			
Prefiero una mascota (robot) que una real			
Me preocupo por el peligro de la destrucción de la tierra (terremoto, maremoto)			
Me gusta dibujar al aire libre			
PUNTAJE TOTAL=			
Ahora multiplica el puntaje total..... por 3 =%			

INTERPRETACIÓN CUALITATIVA SEGÚN EL ORDEN DE PRIORIDAD

TIPO DE INTELIGENCIA	PORCENTAJE	ORDEN DE PRIORIDAD
Lingüística		
Lógica y matemática		
Espacial		
Física y cinestética		
Musical		
Interpersonal		
Intrapersonal		
Humanista		

ANEXO Nº 4 ASPECTOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE

Apellidos y Nombres del Estudiante:

IEI:

Fecha:

Director(a):

Dirección:

Teléfono:

Grado y Sección:

Docente de Aula:

Responsable SAANEE:

1. Condiciones físico-ambientales en que trabaja con mayor comodidad. (Ubicación del alumno /a dentro del aula).

- Cerca del docente Sólo/aislado Otros _____
 En las últimas filas Junto a un /os determinados /as compañeros

2. Preferencia ante determinados agrupamientos:

- Gran grupo Pequeño grupo Parejas Individual

3. Actividades en las que destaca.

4. Atención-concentración:

- Atiende Se distrae

- Estímulos que lo distraen: _____
- Momentos del día en que está más atento:
 - Primeras horas Últimas horas Después del recreo Otras oportunidades
- ¿Cuánto tiempo seguido puede ocuparse en una actividad? _____
- ¿De qué manera podemos captar mejor su atención? _____

5. Estrategias que utiliza para la resolución de sus tareas:

- Se detiene a pensar Las aborda de forma impulsiva Trata de memorizar
 Competitivo /a Cooperativo /a

6. Entrada sensorial preferente

- Visual Auditiva Audiovisual Material Concreto

Observaciones:

7. Grado de comprensión de las instrucciones

- Comprende sin ayuda Comprende con ayuda Verbal
 Física Gestual Material
 Otras _____

8. Recursos que utiliza: (Pedir ayuda al compañero /a y/o profesor)

Personales: Compañero /a Profesor /a Otras _____

Materiales: Libros Cuadernos Otras _____

9. Estrategias de resolución de problemas (que utiliza con más frecuencia):

- Por tanteo Ensayo y error Organizar la tarea con ayuda

10. Tipo de actividades que prefiere:

- Las que suponen hacer o realizar una tarea Las que suponen observar
 Las que suponen pensar, imaginar, representarse las cosas.
 Otras: _____

11. Modalidad preferida de respuesta (Cuando debe demostrar lo que sabe):

- Oral (prefiere decir, exponer, explicar, contestar lo que sabe).
 Escrita (prefiere escribir, redactar, elaborar informes).
 Manipulativa (prefiere escribir dibujar, construir, fabricar, manipular).
 Otras: _____

12. Actitud ante tareas difíciles.

- Las realiza con agrado Las abandona Se desanima
 Persiste Las rechaza – no las realiza

Tipos de dificultades más frecuentes:

- No prevé el tiempo que va a necesitar
 No planifica las tareas (pasos a seguir)
 No sigue los pasos planificados
 No revisa los resultados obtenidos
 Ninguna en particular

13. Motivación:

- **REFUERZOS:** a los que atiende (indicar más de uno si procede):

- Personales (Aprobación y reconocimiento familiar y escolar).
 Sociales. (Reconocimiento explícito ante los demás).
 Materiales. (Premios, regalos, actividades de su interés, etc.)
 Otros: _____

- **REALIZA LAS TAREAS PARA:**

- satisfacer al profesor o a sus padres
 para que los demás reconozcan sus éxitos
 para aprender

ESTILO DE APRENDIZAJE	
ASPECTOS QUE FAVORECEN	ASPECTOS QUE DIFICULTAN

Firma del docente de Aula

SAANEE

Nota: Este documento podrá ser utilizado para la población oculta. alumnos incluidos y para los alumnos que se encuentran dentro de CEBE.

ANEXO Nº 5 FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL AULA

Institución Educativa Inclusiva:

Fecha:

Dirección:

Grado y Sección:

UGEL:

DRE:

Docente de Aula:

Responsable SAANEE:

Lee el listado y coloca en los recuadros una "X" según corresponda, considerando la siguiente escala:

MB: Muy Bien

B: Bien

R: Regular

M: Malo

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	MB	B	R	M
El clima afectivo del aula	Aula organizada con reglas claras de organización con la participación de los alumnos.				
	Se recuerdan las normas de convivencias sociales.				
	El docente se dirige a los estudiantes con respeto adecuadamente, llamándolos por su nombre				
	El docente resalta las conductas positivas de los estudiantes				
	Permite a alumno expresarse.				
Metodología	Utiliza lo aprendido y lo relaciona con actividades realizadas con anterioridad.				
	El docente toma en cuenta los aportes del estudiante y orienta el tema				
	Plantea consignas claras a los estudiantes				
	Se distribuyen tareas grupales y/o individuales				
	Se brinda ayuda individualizada a los estudiantes que lo requieran				
	Se utiliza material didáctico diverso para reforzar los contenidos de aprendizaje				
	Plantea tareas graduadas tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes				
	Fomenta el trabajo cooperativo				
Evaluación	Utiliza instrumentos de evaluación diversos y variados dependiendo de las capacidades de los alumnos.				
	Aplica estrategias de evaluación de manera permanente				
	Fomenta clima armonioso durante la evaluación				

* Acciones que favorecen el desarrollo del trabajo en el aula:

* Normas de convivencia sociales:

- Decir por favor, gracias, permiso.
- Respetar una instrucción.
- Responsabilidad.

- Esperar su turno.
- Ayuda mutua (colaboración).
- Participación.

 SAANEE

Fecha:

ANEXO N° 6 LISTA DE COTEJO DE CONDUCTA EN EL AULA

Apellidos y Nombres del Estudiante:

IEI:

Fecha:

Director(a):

Dirección:

Teléfono:

Grado y Sección:

Docente de Aula:

Responsable SAANEE:

Lee el listado y coloca en los recuadros una "X" según corresponda.

S: Siempre

N: Nunca

Actitud y trabajo escolar	S	N
Es activo y trabajador		
Pregunta y plantea dudas		
Acaba el trabajo		
Realiza las tareas que se mandan para casa		
Es ordenado y organizado		
Asiste con regularidad		
Asiste con agrado		
Conducta en clase/ Participación Grupal	S	N
Se mantiene en silencio		
Se mantiene sentado durante la clase		
Pide la palabra cuando desea hablar		
Es conciliador		
Busca la atención del profesor		
Está nervioso e inquieto		
Respeto las normas de convivencia		
Es aceptado en y por el grupo.		
Se integra con facilidad		
Ayuda y colabora con los demás		
Es considerado y afable con los compañeros		
Intercambia material y conocimientos		
Es "popular" en el grupo		
Autoconcepto	S	N
Quiere destacar ante los demás		
Es decidido y con iniciativa		
Suele estar feliz y contento		
Tiende a ser "líder natural" del grupo		

ASPECTOS QUE FAVORECEN	ASPECTOS QUE DIFICULTAN

Firma del docente de Aula

SAANEE

* Esta ficha también se puede proponer para el trabajo en el aula.

ANEXO N° 7 FICHA DE INFORMACIÓN INICIAL

1. DATOS PERSONALES:

Nombre y Apellidos _____ Grado: _____ Edad: _____
Domicilio: _____ Tf.: _____

2. DEFICIENCIAS OBSERVADAS (sensoriales, orgánicas, físicas, etc.).

3. ESCOLARIDAD:

a) Adaptación al medio escolar:

b) Conductas más relevantes:

c) Comprensión:

d) Nivel del lenguaje:

e) Dificultades del aprendizaje:

f) Ámbito familiar y respuesta ante el problema/Relaciones familiares:

4. ESTRATEGIAS O MECANISMOS DESARROLLADOS:

5. SUGERENCIAS:

Fecha: _____

Firma del docente:

Nota: Entregar al equipo SAANEE

ANEXO N° 7

A continuación presentamos sugerencias para la utilización de las fichas para el desarrollo y monitoreo de la educación inclusiva.

1. REUNION DEL EQUIPO SAANEE:

Se sugiere que el equipo SAANE se reúna una vez por semana para el estudio de casos.

2. FICHA DE INCLUSION:

Se utiliza para tener conocimiento de la institución inclusiva y los datos mas relevantes de los alumnos. Esta ficha sirve para la inclusión educativa y laboral.

3. SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LOS ALUMNOS INCLUIDOS:

Sirve para tener conocimiento de donde se encuentra el personal de equipo SAANEE monitoreando. Se recomienda que esta ficha se trabaje de manera semanal.

3. CAPACITACIONES DEL EQUIPO SAANEE:

Esta ficha se utiliza para el equipo saanee se organice ante las capacitaciones diversas que se presentan de acuerdo a las necesidades de la Institución, aula, Padres de Familia y alumnos.

4. FICHA DE COORDINACION CON LAS ESCUELAS INCLUSIVAS:

Se utiliza para realizar las coordinaciones con las diferentes instituciones inclusivas sobre las necesidades que requieran la institución, el docente inclusivo o los alumnos.

5. FICHA DE ASESORAMIENTO DE AULAS:

Se utiliza para monitorear el avance y dificultades del alumno incluido. Así mismo brindar alternativas de orientación/solución.

6. FICHA DE ASESORAMIENTO A PADRES DE FAMILIA:

Se utiliza para orientar el trabajo que se va a realizar con su hijo.

7. FICHA DE ORIENTACION A LOS ALUMNOS:

Esta ficha se utiliza ante las necesidades y dificultades que presenta el alumno incluido en las diferentes áreas (cognitiva, emocional, conductual).

8. CITACIÓN:

Se utiliza para citar a los Padres de Familia a las reuniones que se convoque.

DIRECCIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

FICHA DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LOS ALUMNOS INCLUIDOS

DEL ____ AL ____ DE ____

PROFESORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
DINEBE

FICHA DE COORDINACIÓN CON LA INSTITUCIÓN INCLUSIVA

ALUMNOS: _____ GRADO: _____ SECCIÓN: _____
INSTITUCIÓN INCLUSIVA: _____ SAANEE _____
DOCENTE: _____

FECHA Y HORA	COORDINACIÓN	FIRMA DE LA INSTITUCIÓN

DIRECCIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
DINEBE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

FICHA DE ASESORAMIENTO A PADRES

NOMBRE DE LOS PADRES DE FAMILIA/TUTOR: _____
 ALUMNO INCLUIDO: _____
 INSTITUCIÓN INCLUSIVA: _____ GRADO: _____ SECCIÓN: _____
 DOCENTE: _____

FECHA	HORA	MOTIVO	SUGERENCIAS	RECOMENDACIONES	FIRMA DEL PPF	FIRMA DEL SAANEE

DIRECCIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
DINEBE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

FICHA DE ORIENTACIÓN A LOS ALUMNOS

ALUMNOS: _____ GRADO: _____ SECCIÓN: _____
INSTITUCIÓN INCLUSIVA: _____ SAANEE _____
DOCENTE: _____

FECHA Y HORA	NOMBRE	MOTIVO	ORIENTACIÓN	FIRMAS DEL ALUMNO Y EQUIPO SAANEE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DINEBE

CITACIÓN

FAMILIA: _____

Reciban nuestro mas cordial saludo, a la vez los citamos para la entrevista con el Equipo SAANEE a realizarse el día _____ del presente a las _____.

Sírvase presentarse el día y la hora indicada, lo que nos confirmará el interés que ustedes tienen por su hijo (a).

Atentamente

Equipo SAANEE



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AGUADO DIAZ, A.L.;
ALCEDO RODRÍGUEZ, M.A.;
FLORES GARCIA, M.A: "Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad física"
Departamento de Psicología Universidad de Oviedo
- AGUADO DIAZ, AL.;
ALCEDO RODRÍGUEZ, M.A.;
FLORES GARCIA, M.A: "Valoración de resultados y seguimiento de un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad"
Comunicación presentada al symposium "Evaluación en Rehabilitación" del V Congreso de Evaluación Psicológica"
Benalmádena - Málaga
- BÁRRAGA, Nataly: Textos reunidos
Madrid - Once 1997
- BUENO, Martin y otros: Niños y Niñas con Baja Visión
Escuela Málaga - 1999
- BUENO, Martín;
ESPEJO, Begaño: Niños y Niñas con Baja Visión: Recomendación para la familia y la escuela
Málaga - España 1999
- BUENO, Martín: Niños y niñas con ceguera: recomendaciones para la familia y la escuela
Málaga - España 2000
- CAILLET, Rene: "Sistema Músculo Esquelético"
- CARO SANCHEZ, Luis: "Las Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad física".
Centro de Recursos para la Educación Especial
Madrid - España
- CASH, Downie: "Neurología para fisioterapeutas"
4a. Edición. Editorial Médica Panamericana
- JOSEPH RENZULLI, J. "Superdotados - Modelo de los tres anillos" - Estados Unidos 2000.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, María C.: "Educación Diferenciada del Alumno Bien Dotado".
- ACEREDA, A. y SASTRE, S.: "La Superdotación" – Madrid 1998
- BRAVO, Alonso; J.E y MATE, Benito: "Superdotados: Adaptaciones Escolares y Sociales en Secundaria" 1996.
- MATE, Benito: "Problemática del Niño Superdotado" Salamanca – Amaru. Segunda edición 1994