

Protocolos de intervención educativa



Protocolos NEE

Sector València-Palma

Índice

- Introducción	02
- Altas Capacidades	03
- Autismo	08
- Bajas Capacidades	13
- Discapacidades Auditivas	17
- Discapacidad Visual	23
- Discapacidad Motora	29
- Disortografía	35
- Síndrome de Asperger	41
- Síndrome de Down	44
- Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad	69
- Trastornos de lectura	76
- Trastornos específicos del lenguaje	90
- Trastorno negativista desafiante (TND)	100

Introducción

La primera Asamblea de la MEL (Misión Educativa Lasaliana) del Sector València-Palma, concretó en el ámbito de nuestro estilo educativo “Enriquecer nuestra oferta educativa desde la apertura a otras realidades (Objetivo 24). Este objetivo se materializó en la línea de acción: “Facilitar protocolos de actuación a los educadores para la atención de realidades educativas especiales que se están presentando en nuestros centros” (L.A.24.03).

La Ejecución de esta responsabilidad y su seguimiento recae sobre el Equipo de Orientadores del Sector.

Tanto la observación como la detección y la respuesta están implícitas en nuestra labor, desde la Identidad, nuestro Carácter Propio y nuestro Proyecto de Misión. El presente material surge así de la observación de la realidad y la detección de una necesidad: la de atender las demandas de los docentes hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

A pesar de que son muchas las realidades y necesidades socioeducativas, el equipo de orientadores ha realizado una selección de aquellas más frecuentes en nuestras aulas. Esperamos que os resulte de utilidad en vuestro quehacer cotidiano y responda a vuestras expectativas en el acompañamiento de los niños y jóvenes de nuestras obras.

“Juntos hacemos camino”



Alumnos con Altas Capacidades

Equipo de Orientación Paterna Colegio

¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES?

Los alumnos con altas capacidades intelectuales son aquellos que presentan un **nivel muy superior a la media de rendimiento intelectual** en una amplia gama de capacidades y **aprenden con facilidad cualquier área o materia mediante un modo de funcionamiento diferente a la hora de afrontar las tareas de aprendizaje.**

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

Inteligencia:

- ✓ Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, complejas, nuevas captando con rapidez las relaciones entre éstas y los principios que subyacen en las mismas.
- ✓ Son más rápidos procesando la información. Conectan e interrelacionan conceptos. Poseen y construyen esquemas complejos y organizados de conocimiento, muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.
- ✓ Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen y sus propias habilidades de razonamiento.
- ✓ Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar.
- ✓ Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el por qué de las cosas, así como una variedad extensa de intereses.
- ✓ Tienen una alta memoria.
- ✓ Presentan un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

Creatividad:

- ✓ Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos.
- ✓ Abordan los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista aportando gran fluidez de ideas, originalidad en las soluciones, alta elaboración de sus producciones y flexibilidad a la hora de elegir procedimientos o mostrar opiniones y valorar las ajenas.



- ✓ Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo.
- ✓ Poseen gran capacidad de iniciativa.
- ✓ Manifiestan creatividad y originalidad en las producciones que realizan (dibujos, juegos, música, etc).
- ✓ Disfrutan de una gran imaginación y fantasía.

Personalidad:

- ✓ Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan.
- ✓ Prefieren trabajar solos, son muy independientes.
- ✓ Pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y persuasión y a la seguridad que manifiestan. Con frecuencia muestran gran interés por la organización y manejo de los grupos de trabajo.
- ✓ Presentan perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan.
- ✓ Manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia.
- ✓ Tienen a responsabilizarse del propio éxito o fracaso. Muestran independencia y confianza en sus posibilidades

Aptitud académica:

- ✓ Realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda. Aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad. Manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos.
- ✓ Poseen capacidad para desarrollar gran cantidad de trabajo. Su afán de superación es grande.
- ✓ Realizan fácilmente transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, formulando principios y generalizaciones.
- ✓ Tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje.
- ✓ Comienzan a leer muy pronto y disfrutan haciéndolo.
- ✓ Tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad.
- ✓ Poseen una mayor facilidad para automatizar las destrezas y procedimientos mecánicos como la lectura, escritura, cálculo...
- ✓ Suelen mostrar un elevado interés hacia contenidos de aprendizaje de carácter erudito, técnico o social, dedicando esfuerzos prolongados y mantenidos en asimilarlos y profundizar en ellos y llegando a especializarse en algún tema de su interés.

***Suelen ser
muy
perfeccionistas
y críticos
consigo mismo
en las tareas y
el trabajo que
desarrollan***

ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

La atención educativa dirigida a los alumnos con altas capacidades intelectuales puede agruparse en tres tipos de medidas de atención a la diversidad:

1. Medidas de carácter ordinario: dirigidas a la modificación metodológica y de estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje. Medidas que ven muy favorecida su aplicación mediante una Estructura de Aprendizaje Cooperativo.

- ✓ Aprendizaje Cooperativo.
- ✓ Presentar contenidos de distinta profundidad o dificultad.
- ✓ Actividades y tareas interdisciplinares con contenidos de diversas áreas o materias.
- ✓ Organización de actividades individuales de elección libre (talleres, rincones...).
- ✓ Adaptación metodológica de los instrumentos de evaluación.
- ✓ Agrupaciones flexibles que permitan la atención en grupo a este tipo de alumnado.

2. Medidas de carácter extraordinario: dirigidas a personalizar la enseñanza a las características del alumno mediante la adaptación del currículo a través de un enriquecimiento y/o una ampliación.

- ✓ Enriquecimiento curricular: ampliación horizontal de contenidos de las áreas dónde el alumno muestra más aptitudes e interés. Se profundiza en los contenidos sin avanzar en los propios de cursos superiores.
- ✓ Ampliación curricular: ampliación vertical de contenidos de algunas áreas o materias, mediante una adaptación curricular individual que incluya contenidos de cursos superiores y una flexibilización organizativa si es necesario.

3. Medidas de carácter excepcional: Aceleración a cursos superiores o flexibilización de la escolaridad. Consiste en adelantar al alumno a un contexto curricular adecuado a sus capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje, y que se corresponde con un curso superior a su edad cronológica que reducirá el tiempo de enseñanza obligatoria. Podrá adoptarse cuando, acreditada las altas capacidades frente a la inspección educativa, se considere que esta medida es la más adecuada para el equilibrio personal y la socialización del alumno y se acredite que tiene adquiridos los objetivos y contenidos del nivel que va a adelantar.



ORIENTACIONES AL PROFESORADO

Respecto a los Objetivos y Contenidos del área:

- ✓ Ampliación de los objetivos y los contenidos del área si el alumno con altas capacidades los consigue antes que sus compañeros.
- ✓ Introducción de objetivos y contenidos que complementen los del área dentro de los intereses del alumno con altas capacidades.
- ✓ Introducir y priorizar contenidos procedimentales (búsqueda de información, proyectos, investigación...) y actitudinales (referidos a su desarrollo social y afectivo) distintos al resto de alumnos.

Respecto a la Metodología:

- ✓ Desarrollar una metodología flexible que permita el desarrollo de la autonomía en el propio aprendizaje por parte del alumno con altas capacidades. Como ya hemos comentado con anterioridad el aprendizaje cooperativo y las estructuras basadas en este aprendizaje suponen el contexto más favorecedor.
- ✓ Diseño de actividades que admitan diversas maneras de realización individual, de elección libre por parte del alumnado y con distinto grado de dificultad.
- ✓ Organización de los espacios y los tiempos en el aula (y fuera de ella si es necesario) para favorecer la realización de las tareas diseñadas y el aprendizaje personalizado y autónomo (rincones de aula, talleres, uso de espacios comunes del colegio, horarios flexibles...).
- ✓ Agrupamientos mediante grupos flexibles para el trabajo entre alumnos con similares capacidades y niveles de aprendizaje.

Respecto a la Evaluación:

- ✓ Evaluar los criterios establecidos particularmente para el alumno con altas capacidades.
- ✓ Evaluar también mediante las tareas y producciones propias de su proceso de aprendizaje: trabajos, proyectos, exposiciones orales...
- ✓ Favoreciendo la participación del alumno en su propia evaluación con el objetivo de provocar la reflexión del alumno sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

ORIENTACIONES PARA LAS FAMILIAS

- ✓ Lo primero que tienen que tener en cuenta los padres es que el **entorno familiar** es muy importante para el desarrollo intelectual y afectivo del niño.
- ✓ padres **no deben olvidar que ante todo son padres**, y aunque en ocasiones las capacidades intelectuales de los niños sobrepasen las de los padres, esto no debe afectar en ningún momento a las actuaciones de los padres como tales ni a la autoridad de estos.
- ✓ Los padres deben hacerles **valorar a los hijos la importancia de ser responsables, de integrarse socialmente, respetar y aceptar a los demás...** Evitar cualquier tratamiento especial y/o etiquetas. De esta forma se evita que puedan apare-

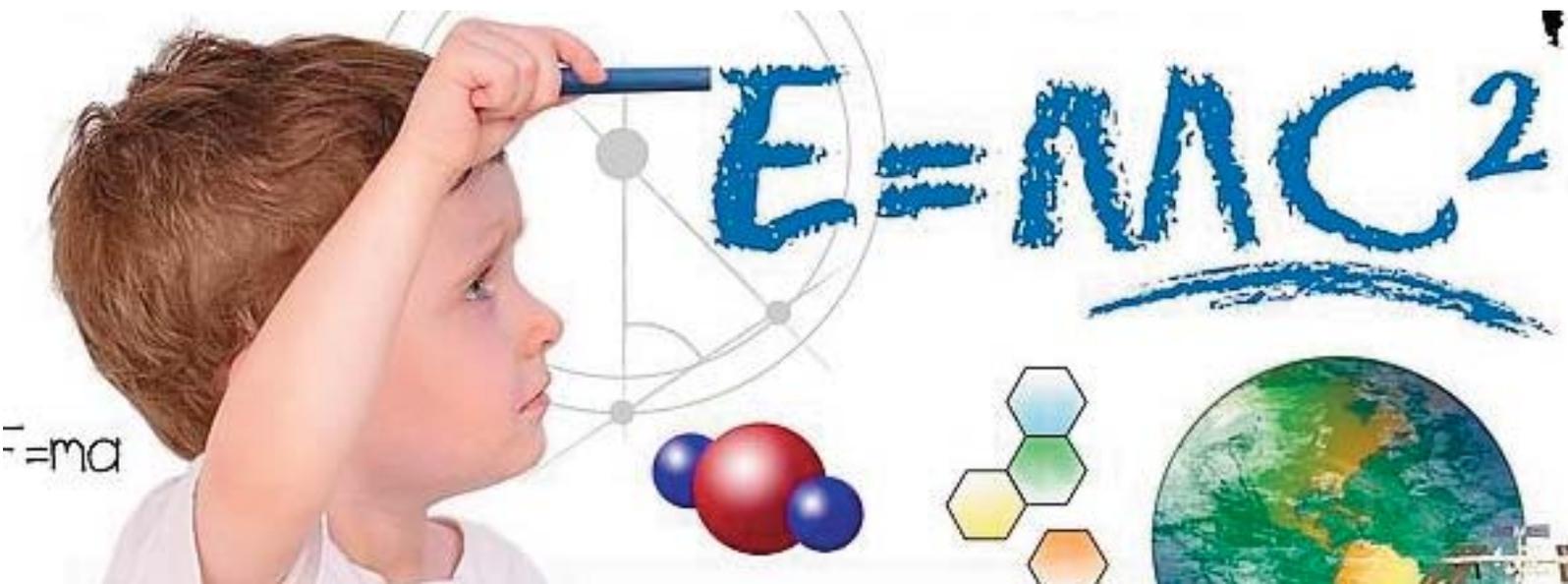
cer ciertos sentimientos de superioridad, que con el tiempo lo único que consiguen sea fomentar el individualismo y la falta de adaptación.

- ✓ Es importante que los padres **supervisen y dirijan el tiempo que los niños pasan fuera del colegio**: planificar actividades, fomentar las relaciones, supervisar los programas de televisión, ayudarle a satisfacer sus curiosidades, orientarle en las lecturas, etc.
- ✓ **Planificar el tiempo de descanso y ocio**: fomentar las relaciones con los amigos, juegos y actividades propias de su edad.
- ✓ No olvidar que es fundamental **cuidar la parte afectiva, emocional y social del niño**. Se han encontrado muchos casos de niños superdotados con problemas emocionales y sociales.
- ✓ **Actuar en colaboración con los profesores y profesionales del colegio**. Se aconseja que haya una coordinación e intercambio de información para trabajar al unísono.
- ✓ Tener siempre presente que **el niño no es un adulto**, es un niño y como tal hay que tratarle. Como todos los niños **necesitan también del refuerzo y que se le reconozcan los logros**, tanto académicos como sociales.
- ✓ No olvidar que **es posible que haya áreas en las que no destaque**, e incluso en las que estén por debajo de la media, por ejemplo en deportes, aptitudes artísticas, etc. Esto no debe preocupar a los padres, es algo que es normal que ocurra.

Lo primero que tienen que tener en cuenta los padres es que el entorno familiar es importante

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ✓ **Manual de Atención al alumnado con NEAE por presentar Altas Capacidades**. Consejería de Educación (Junta de Andalucía).
- ✓ **Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa**. Fundación SM.
- ✓ http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/01_02_04.htm



Autismo, qué es y que se puede hacer en el aula

Equipo de Orientación Manacor

AUTISMO

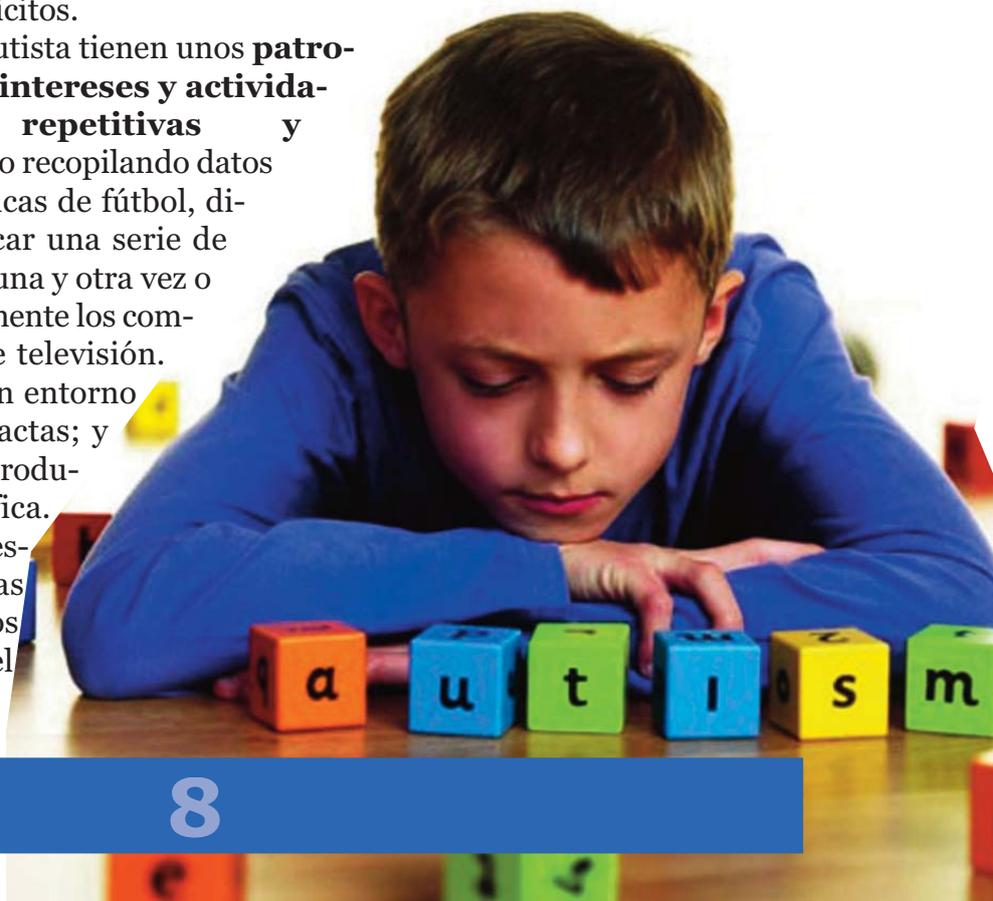
Las características esenciales del trastorno autista son la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación social y un repertorio muy restringido de actividades e intereses.

Los niños más pequeños suelen tener **muy poco interés para establecer relaciones de amistad**. Los de más edad pueden estar interesados en unas relaciones amistosas, pero les falta la comprensión de las convenciones de la interacción social. Estas dificultades se observan en el hecho de no querer participar en juegos sociales simples, prefiriendo actividades solitarias o implicando a los demás en actividades utilizándolos sólo como herramientas u objetos. Los niños con este trastorno pueden prescindir de los compañeros (incluyendo los hermanos), pueden no tener ningún concepto de las necesidades de los demás o no percibir el mal estar de otra persona.

El **lenguaje** también suele estar **alterado, tanto las habilidades verbales como no verbales**. Cuando se desarrolla el lenguaje, el tono de voz, la entonación, la velocidad, el ritmo o la acentuación pueden ser anormales. Por ejemplo pueden tener un tono de voz monótono o inapropiado por el contexto, acabar las frases con entonación interrogativa, repetir palabras o frases prescindiendo de su significado, repetición de lemas comerciales, etc. La comprensión del lenguaje también suele estar muy atrasada y pueden ser incapaces de entender preguntas u ordenes sencillas. Evidentemente estas dificultades también suponen una dificultad para integrar palabras y gestos o para comprender aspectos humorísticos o no literales del lenguaje, como la ironía o los significados implícitos.

Los niños con un trastorno autista tienen unos **patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas**. Por ejemplo recopilando datos sobre meteorología, estadísticas de fútbol, dinosaurios, etc. Pueden colocar una serie de objetos de la misma manera una y otra vez o también reproducir repetidamente los comportamientos de un actor de televisión. También pueden necesitar un entorno inmutable y rutinas muy exactas; y un pequeño cambio en ellas producirle una reacción catastrófica.

Los movimientos corporales estereotipados incluyen las manos (aletear, dar golpecitos con un dedo, ...) o todo el



cuerpo (balancearse, inclinarse, etc.). También pueden estar intensamente vinculados a algún objeto inanimado, por ejemplo un trozo de cuerda, un trapo, etc. Finalmente pueden presentar comportamientos que incluyen hiperactividad, campo de atención reducido, impulsividad, agresividad, comportamientos autolesivos y, más en niños pequeños, rabietas.

En la mayor parte de los casos existe un diagnóstico asociado de retraso mental, pero en la adolescencia (o inicios de la vida adulta) en aquellos sujetos con trastorno autista y capacidad intelectual suficiente pueden deprimirse en respuesta a la toma de consciencia de sus graves déficits.

Pueden presentar comportamientos que incluyen hiperactividad, campo de atención reducido, impulsividad, agresividad.

POSIBLES ACUTACIONES EN UN ENTORNO ESCOLAR

- ✓ Elaborar un horario semanal con pictogramas de las diferentes actividades que ha de realizar. El objetivo es que pueda anticipar qué es lo que tiene que hacer durante el tiempo que se encuentre en el centro. Dependiendo del tamaño del horario se puede pegar encima del pupitre o colgarlo en la pared.
- ✓ Dejarle un espacio personal dentro del aula (mesa al final del aula) para que pueda realizar alguna actividad que le guste y que lo relaje (escuchar música, juegos pedagógicos con ordenador, dibujar, leer alguna cosa que le guste, alguna manualidad, etc.) en los momentos que se pone nervioso y necesita calmarse.
- ✓ Se puede preparar una economía de fichas donde se deje claro cuál es la conducta que se quiere reforzar y de que manera se ganará el premio que se ha pactado. Un ejemplo es pegar encima del pupitre un papel con 10 casillas y anotar un punto verde cada
- ✓ A nivel curricular es importante presentar la tarea lo más estructurada posible. También dar un soporte visual a los diferentes contenidos que se quieren enseñar.
- ✓ Las ACIs han de tener presente la dimensión social y se han de establecer objetivos específicos de relación con los compañeros y los adultos. También se ha de intentar que los aprendizajes sean lo más funcionales posible.
- ✓ Es importante mantener una comunicación constante con la familia y, cuando es necesario tomar medicación, también con el psiquiatra. Así es más fácil establecer objetivos comunes de comportamiento, comentar cambios significativos de conducta, etc.
- ✓ A pesar de las dificultades que puede presentar, el aprendizaje cooperativo para estos niños siempre es preferible al aprendizaje individual.
- ✓ Especialmente, en el caso de los alumnos con TEA escolarizados en Centros de Educación Secundaria, habremos de tener especial atención a la cantidad de materias curriculares y a la necesidad de adaptarse a diferentes profesores y sus distintas metodologías de trabajo, así como a la presencia más “diluida” de la figura del tutor, tan relevante en la Educación Primaria; por otra parte, la adaptación a la cantidad de tiempo no estructurado (patios, cambios de clase y desplazamientos constantes, guardias y sustituciones), diferentes espacios físicos a los que adaptarse (aula de música, de

idiomas, de informática, laboratorio, gimnasio), además de los problemas típicos de cualquier adolescente (cambios hormonales, oposición sistemática,...) acentuados con los asociados a estos alumnos (aparecen crisis obsesivas, hipersensibilidad visual y auditiva, episodios depresivos...); todo ello requerirá una serie de actuaciones desde el principio a través de un adecuado plan de acogida, donde se recojan las necesidades y características de estos alumnos y se incluya la figura del tutor (que realmente lo tutorice), la de posibles compañeros tutores en las diferentes situaciones (especialmente en los espacios no estructurados: patios, cambios de clase, wáteres, vestuarios, salidas), anticipaciones de los contextos que vivirá, señalización adecuada de los espacios, agenda y horario detallados, etc.

- ✓ Cualquier necesidad específica del alumnado autista encontrará en las TIC un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje. Así Martijn Dekker nos dice: “Las TIC pueden ser para los autistas lo que la lengua de signos para los sordos”.
- ✓ Finalmente se quiere destacar que los elementos materiales más importantes dentro del aula que atiende a alumnado autista son la cámara digital de fotos y el velcro (para poder etiquetar y señalarlo todo).

En cuanto a la **evaluación** de estos alumnos, son buenos indicadores:

- ✓ Aumento de los intentos de participación en las diferentes actividades.
- ✓ Participación más prolongada en juegos y tareas.
- ✓ Reducción de comportamientos no adecuados (lloros, rechazos, etc.).
- ✓ Manifestaciones de actitudes positivas hacia las personas y situaciones (expresiones faciales, gestos de complacencia).
- ✓ Señales fisiológicas de bienestar (tono relajado, respiración pausada).
- ✓ Manifestaciones de gusto y preferencias.
- ✓ Disminución de ayudas para participar en las diferentes actividades o entornos.

En definitiva los contenidos prioritarios serán aquellos que desarrollen las áreas de **HÁBITOS - AUTONOMÍA** y **COMUNICACIÓN - SOCIALIZACIÓN**, pero también las elecciones y habilidades de autorregulación de la conducta.

COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

El autismo es algo más que una entidad objeto de estudio e investigación, es ante todo, una condición que afecta al día a día de las personas con TEA y sus familias; aunque ya hemos hablado anteriormente de la importancia de esta colaboración, es incuestionable el papel relevante, único e insustituible, que tienen las familias en la educación de sus hijos.

Especialmente en el caso de nuestro alumnado con TEA, la colaboración y participación de los familiares en los programas educativos favorece el desarrollo del alumno, la generalización y reforzamiento de aprendizajes a otros contextos diferentes del escolar y, además, facilita que estos aprendizajes sean más estables y duraderos en el tiempo.

La vida de una persona con TEA es mucho más larga que los años de escolaridad obligatoria, y sus necesidades educativas se extienden más allá del ámbito escolar. Además, los profesionales cambian, y son los padres los que permanecen durante más tiempo junto a ellos. Si partíamos de que uno de nuestros fines educativos era mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, no podremos intervenir de espaldas a ellos y deberemos conocer y considerar sus expectativas y necesidades personales específicas.

Actuaciones que fomentan la colaboración pueden ser: mantener reuniones periódicas con ellos, llevar el diario o agenda que va y viene de casa a la escuela con información preferentemente positiva, informar de los aprendizajes que se están trabajando sobre todo al inicio de los mismos, solicitar su ayuda según disponibilidad y aptitudes, en salidas extraescolares, talleres creativos (pintura, teatro, música, guiñol...), talleres de orientación laboral, fiestas y celebraciones, y en general cualquier actividad educativa dentro o fuera del recinto escolar.

Otras orientaciones que se pueden dar a la familia para un trabajo conjunto familia-escuela con su hijo, teniendo en cuenta que los ámbitos prioritarios en los que trabajar con estos alumnos son hábitos - autonomía y comunicación - socialización, son las siguientes:

- ✓ Pedirle y darle proximidad, contacto ocular y contacto físico.
- ✓ Hacer llamadas de atención funcionales sobre hechos, objetos, o sobre sí mismo.



- ✓ Dar un uso funcional a las emisiones, vocalizaciones, palabras o frases, mirando y dirigiéndose al adulto.
- ✓ Uso de sonrisa como contacto social.
- ✓ Petición de ayuda al adulto, tras intento de alcanzar algo.
- ✓ Dar y enseñar objetos.
- ✓ Ejercicios con espejo, para identificación de rasgos emocionales e imitación de gestos emocionales.
- ✓ Búsqueda de elementos del rostro significativos para la expresión socio-emocional, a través de fotos, revistas, videos, etc.
- ✓ Tareas para enseñar que otras personas tienen deseos, pensamientos, creencias, conocimientos, necesidades..., diferentes de los de uno mismo.
- ✓ Tareas para enseñar a adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona (lo que otra persona ve).

***Desde el centro
debemos favorecer
la creación y el
funcionamiento de
espacios de
formación e
intercambio
de experiencias***

Finalmente, desde el centro debemos favorecer la creación y el funcionamiento de espacios de formación e intercambio de experiencias y Escuela de Padres, fomentar el asociacionismo, la reivindicación y el establecimiento y uso de redes de apoyo social.

BIBLIOGRAFIA

- ✓ **El autismo: Cómo ayudar a tu hijo o hija**
Francisco Alonso Marrero
- ✓ **DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**
- ✓ **Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista**
Francisco Tortosa Nicolás

Alumnos con Bajas Capacidades

Equipo de Orientación Benicarló

La inteligencia según David Wechsler es “la capacidad del sujeto para comprender el mundo que le rodea y el conjunto de recursos con que cuenta para afrontar los retos que se le presentan”.

Aquellos niños, que tras una evaluación psicológica, obtienen un cociente intelectual igual o inferior a 70, se les considera **alumnos con bajas capacidades**. Estos alumnos presentan generalmente dificultades en la adquisición de aprendizaje por no alcanzar determinados contenidos, mantienen un ritmo más lento en la realización de actividades escolares, un bajo nivel de razonamiento lógico y requieren ayuda para poder interpretar, analizar, sintetizar o resumir ideas, ya que su razonamiento abstracto no ha evolucionado comparado con niños de la misma edad cronológica y que se encuentran en su aula de referencia.

Las bajas capacidades cognitivas son una disminución en las habilidades cognitivas e intelectuales del individuo que se pueden identificar desde las primeras edades y afectan a ambos sexos por igual.

CARACTERÍSTICAS

En general, presentan dificultades de aprendizaje.

- ✓ En el ámbito de **la lectura**.
 - Dislexias.
 - Déficits en la comprensión lectora.
 - Baja velocidad lectora.
 - Errores específicos en la producción lectora.
- ✓ Trastornos en **el lenguaje**:
 - Problemas en el desarrollo del lenguaje, en la articulación (dislalias, disglorias, disartrias), en la voz (disfonías, afonías), en la fluidez (disfemia), del lenguaje (mutismo, retrasos, afasias...), etc.
- ✓ En la **expresión escrita**:
 - Problemas en los procesos cognitivos.
 - Ausencia de planificación antes de escribir.
 - No tienen conocimiento de la estructura textual correspondiente a cada género discursivo.
 - Manifiestan dificultad en evaluar su actuación y sus capacidades.
 - Suelen producir textos desorganizados e incompletos.
 - Pueden presentar disgrafías, dislexias o disortografías.

Es **necesario** conocer las características de su desarrollo, identificar las necesidades educativas que presentan, su nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, el contexto familiar y escolar en el que viven, para poder dar una respuesta ajustada, asegurando los recursos necesarios.

En rasgos generales podemos encontrar algunas respuestas según el contexto en el que se encuentre el niño:

✓ **En el colegio:** existen los profesores de apoyo, que son aquellos que, de forma individualizada o en pequeños grupos, ayudan a los niños reforzando los contenidos escolares de las principales áreas instrumentales: matemáticas y lengua.

Cuando el desarrollo intelectual no permite al niño enfrentarse a las tareas de forma autónoma es necesario simplificar las tareas y pautar la organización de las mismas. Por ejemplo, ante un problema matemático se podrá dibujar las diferentes partes del problema o manipular, a través de diferentes piezas, hasta que el niño comprenda la situación lógica (ante una suma o resta se podrán dibujar o contar los objetos de forma manipulativa, para que el proceso de abstracción sea más sencillo). Para resumir un texto, se podrá hacer una lectura simple, fraccionada en párrafos, para que los niveles de comprensión sean más exactos.

El equipo de orientación que evalúa a los niños con capacidad cognitiva limitada, emite un informe psicopedagógico con los recursos humanos y materiales que precisa el niño en el colegio. En ocasiones se le asigna el profesorado de apoyo y también se pide a los profesores que realicen adaptaciones en la metodología (variando la clase magistral por otra más lúdica, que permita a estos niños “engancharse” a la clase). Si fuera necesario, también se puede realizar una evaluación de objetivos mínimos, permitiendo que alcancen las competencias mínimas que les permitan seguir avanzando. Cuando es necesario, debido al gran desfase curricular (de dos cursos o más), la escuela adapta los contenidos curriculares de las asignaturas, a través de medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario (ACIs) Adaptaciones curriculares Significativas. Es importante en estos casos estar más en contacto con padres y otros educadores cercanos al alumno para ver como va evolucionando y se va readaptando la propuesta curricular.

✓ **En la familia:** Los padres adquieren un papel relevante en la educación de los hijos. Ante un niño con capacidad cognitiva limitada, los padres deben mantener relaciones con la escuela de forma periódica, confiando en los profesionales que atienden a su hijo. Ayudar al propio hijo, teniendo en cuenta las orientaciones del colegio y aceptando con tranquilidad las limitaciones, es la mejor manera de avanzar y evolucionar de forma satisfactoria en la educación del niño y en la búsqueda de su felici-

Ante un niño con capacidad cognitiva limitada, los padres deben mantener relaciones con la escuela de forma periódica

dad.

Es fundamental la coordinación entre la escuela y la familia para trabajar los aspectos más deficitarios del niño.

✓ A través del juego: en ocasiones, estos niños realizan un esfuerzo superior al del resto de sus compañeros. Juegos como sopas de letras, los siete errores, crucigramas, el juego de la baraja... sirven para desarrollar aptitudes deficitarias, tales como: la memoria, la atención, el cálculo numérico, la organización viso/espacial, etc. En el campo de los “juegos educativos”, las nuevas tecnologías y particularmente Internet pueden jugar un gran papel.

Cómo lograr que los niños con bajas capacidades salgan adelante:

1. Plantearse una meta clara y concreta.
2. Establecer las tareas que se deben realizar para lograrla.
3. Organizar las tareas en el orden en que se deberían realizar.
4. Ponerlas en marcha y evaluar los logros que se vayan consiguiendo.

A veces, un estilo de aprendizaje sencillo puede ser efectivo para estudiantes con dificultades.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ✓ El caso de Lorenzo. Isabelle Carrier. Editorial Juventud
- ✓ <http://enfamilia.aeped.es/vida-sana/baja-capacidad-cognitiva-limite>
- ✓ <http://noeresdiferente.webgarden.es/trastornos-del-aprendizaje/otros->
- ✓ http://www.ehowenespanol.com/difieren-estilos-aprendizaje-personas-mas-bajos-respecto-personas-normales-info_259457/

Hipoacusias, discapacidades auditivas

Equipo de Orientación Palma de Mallorca

¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Los alumnos/as con discapacidad auditiva son aquellos que tienen una audición deficiente que afecta a ambos oídos, es decir padecen pérdidas auditivas bilaterales. Las pérdidas unilaterales (un solo oído) permiten una audición normal, no presentando necesariamente alteraciones en el lenguaje. La disfunción más significativa que presentan las pérdidas unilaterales es la dificultad para localizar la fuente sonora.

Podemos clasificarlos en dos grandes grupos:

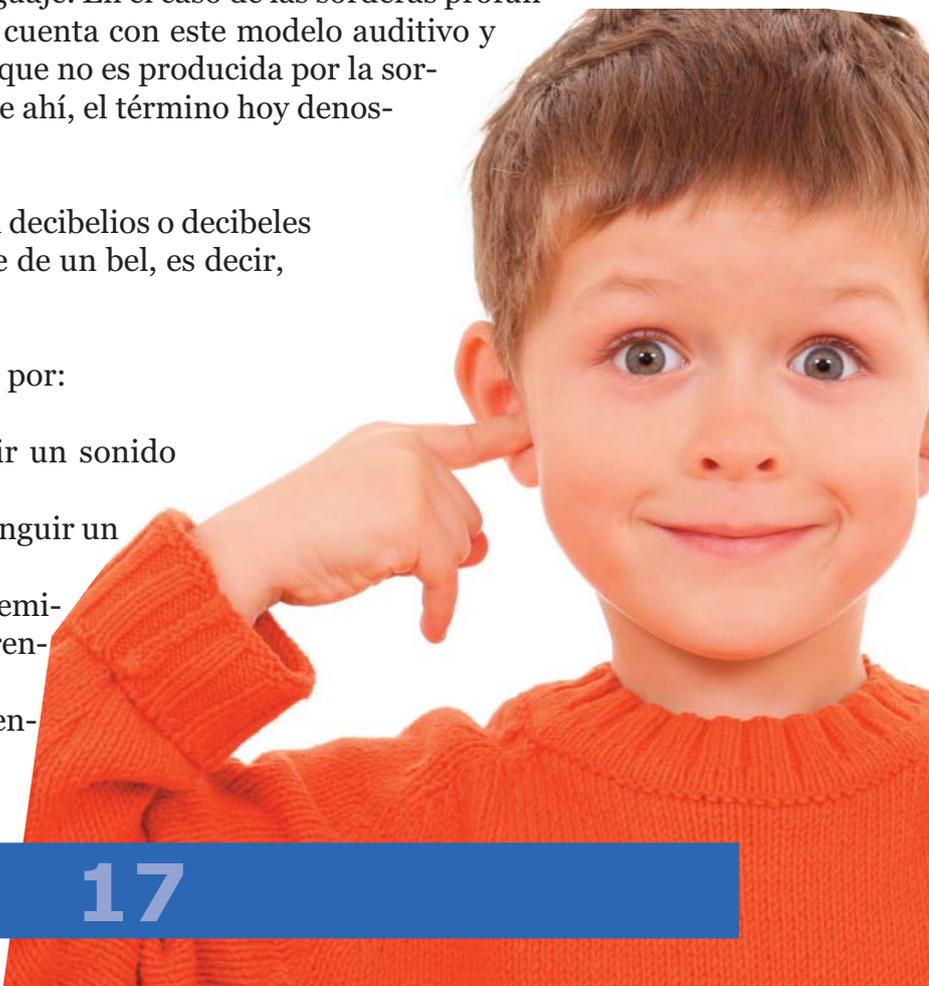
- Alumnado con hipoacusia : son aquellos que aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral y utilizar el mismo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de unas prótesis adecuadas.

- Alumnado con sordera: su pérdida auditiva es de tal grado que sus restos auditivos no son aprovechables y se encuentra incapacitado para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación. La adquisición de un código comunicativo oral se realiza en los primeros años de vida, mediante la audición continua y repetida del lenguaje. En el caso de las sorderas profundas, el alumnado con sordera no cuenta con este modelo auditivo y por tanto se produce una mudez, que no es producida por la sordera, sino consecuencia de ella. De ahí, el término hoy denotado e impropio de “sordomudo”.

La pérdida de audición se mide en decibelios o decibeles (db). El decibel es la décima parte de un bel, es decir, la menor intensidad de sonido.

Los sonidos se distinguen entre sí por:

- 1- Tono: Cualidad para distinguir un sonido grave de otro agudo.
- 2- Intensidad: Cualidad para distinguir un sonido fuerte de otro débil.
- 3- Timbre: Distingue dos sonidos emitidos por dos fuentes sonoras diferentes.
- 4- Duración: Tiempo de permanencia de las vibraciones sonoras.



¿Qué es la discapacidad auditiva?

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.

Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990).

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo,

DIFICULTADES DERIVADAS DE LA HIPOACUSIA O SORDERA

La discapacidad auditiva, además de la incapacidad o disminución de la audición, va a suponer en el alumnado una serie de consecuencias que estarán condicionadas por factores tan diversos como la edad de aparición de la deficiencia auditiva, el grado de pérdida auditiva, el nivel intelectual del sujeto, la existencia de restos auditivos, la colaboración e implicación familiar, la rehabilitación realizada, etc.

Su problema no se centra únicamente en su pérdida auditiva, en realidad el problema es mucho más complejo y es el desarrollo integral del sujeto el que se ve afectado de una manera global. Las implicaciones que pueden aparecer como consecuencia de una discapacidad auditiva, serán más o menos significativas en función del grado de pérdida auditiva, si bien este planteamiento nunca se corresponderá totalmente con la realidad, debido a los factores anteriormente expuestos.

Desde un enfoque perceptivo y lingüístico podemos analizar estas repercusiones en función del grado de pérdida auditiva:

Discapacidad auditiva leve o ligera (20-40 dB)

- ✓ Pequeñas alteraciones fonéticas.
- ✓ Dificultad para percibir la voz baja o sonidos lejanos de baja intensidad.
- ✓ Pueden ser dispersos, con baja atención.

Discapacidad auditiva moderada (40-70 dB)

- ✓ Puede existir un lenguaje empobrecido y de productividad limitada.
- ✓ Problemas de articulación y de movilidad del paladar, lo que supondrá una nasalización excesiva y una intensidad de voz inestable.

- ✓ Se pueden presentar alteraciones fonéticas y prosódicas
- ✓ Alteraciones estructurales en la sintaxis y falta de vocabulario.
- ✓ Capacidad para la estructura del pensamiento verbal.
- ✓ Pueden presentar aislamiento social y dificultades comunicativas.
- ✓ Dificultad para comprender adecuadamente las explicaciones.
- ✓ Se puede producir algún retraso en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura.

Discapacidad auditiva severa (70-90 Db)

- ✓ El ritmo articulatorio y los elementos prosódicos del lenguaje están alterados.
- ✓ Percibirá únicamente algunos sonidos intensos.
- ✓ Presentará graves problemas en la comprensión y expresión del lenguaje oral.
- ✓ Imposibilidad de adquisición espontánea del lenguaje. Presentarán problemas para estructurar adecuadamente el lenguaje tanto oral como escrito.
- ✓ Será necesaria una adecuada adaptación protésica.
- ✓ Los problemas de aislamiento e interacción social se incrementan.

Discapacidad auditiva profunda o sordera (más de 90 dB)

- ✓ No pueden adquirir el lenguaje oral.

La principal consecuencia que se presenta en el alumnado con sordera es su dificultad para comunicarse con el mundo que le rodea y de ella se van a derivar el resto de **implicaciones** en las diversas áreas:

A) en el desarrollo cognitivo del alumno/a:

- Su desarrollo cognitivo se ve mermado debido al déficit informativo.
- Dificultad la comprensión y aceptación de normas.
- Dificultades a la hora de planificar sus acciones y de reflexionar.
- Tienen gran dificultad para realizar tareas de abstracción o razonamiento.
- Dificultad del desarrollo y la estructuración del pensamiento y del lenguaje.
- Presentan dificultades en la comprensión lectora que se deben principalmente a su dificultad para la codificación fonológica y a su pobre memoria secuencial-temporal.

B) en el desarrollo de las funciones sensoriales y motoras

- no le permite desarrollar adecuadamente su orientación en el espacio.
- dificultad para estructuración del tiempo y la apreciación del ritmo.
- problemas de equilibrio.



DISCAPACIDADES AUDITIVAS

C) en el desarrollo socioafectivo

- en ocasiones, el alumnado con sordera presentará un comportamiento inadecuado, como consecuencia de su desconocimiento y falta de información.
- dificultad que tienen los padres y las madres para comunicarse con sus hijos y dar las explicaciones necesarias sobre las normas familiares y sociales, producen una permisividad.
- Las características de tono, intensidad y ritmo, que presenta el lenguaje nos permiten distinguir situaciones comunicativas de afecto, ternura, enfado, etc.
- se muestra desconfiado, egocéntrico, susceptible y en ocasiones impulsivo.
- dificultad para aceptar la frustración.

Todas estas características no son generalizables y es necesario individualizar cada caso.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. IMPLICACIONES EN EL AULA

Las implicaciones y repercusiones que la discapacidad auditiva tendrá en el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas serán heterogéneas y no pueden ser generalizables. Como consecuencia de estas alteraciones en el desarrollo, se van a producir una serie de necesidades educativas.

•• A nivel de centro.

- ✓ Necesidad de información, sensibilización y compromiso activo de la comunidad educativa.
- ✓ Reducir las barreras comunicativas: avisos luminosos, visuales, FM, bucles magnéticos, señalizaciones, megafonías de calidad, teléfonos de textos, etc.



•• **A nivel de aula:** Para facilitar el acceso a la información y comunicación oral:

- ✓ Necesidad de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
- ✓ ayudas técnicas para estimular y desarrollar su capacidad auditiva. Los audífonos y los implantes cocleares no son suficientes para satisfacer las necesidades auditivas de todo el alumnado con sordera, por existir la dificultad añadida del ruido de fondo.
- ✓ ayudas visuales: avisos luminosos, claves visuales, etiquetados, etc.
- ✓ potenciar el trabajo del lenguaje oral y de aplicaciones informáticas.
- ✓ cuidar la ubicación en el aula del alumno o alumna con discapacidad auditiva (situarlo próximo al profesor, con contacto visual con los compañeros y compañeras, las mesas en forma de U...), la iluminación y sonoridad (cerrar las puertas, forrar patas de sillas y mesas, recursos técnicos silenciosos...).
- ✓ El profesor o profesora debe estar bien iluminado siempre y no situarse de espaldas a la fuente de luz o ventanas, no explicar mientras escribe en la pizarra, así como no obstaculizar la visión de su boca al hablar.

***Desde el centro
debemos favorecer
la creación y el
funcionamiento de
espacios de
formación e
intercambio
de experiencias***

•• **A nivel individual:** Para facilitar y desarrollar los objetivos de currículum:

- ✓ adquirir tempranamente un código de comunicación (oral o signado).
- ✓ estimular y desarrollar su capacidad auditiva, mediante la utilización de prótesis o ayudas técnicas.
- ✓ adaptación individualizada de su proceso de enseñanza-aprendizaje,
- ✓ obtener información continua y completa de los acontecimientos de su entorno
- ✓ planificar sus actos, anticipar sus consecuencias y ayudar aceptarlas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- tener una sonoridad e iluminación lo más adecuadas posibles, teniendo en cuenta que la luz natural le debe dar de espaldas y de cara a la persona que le habla.
- Intentar reducir el ruido ambiental o aplicar dispositivos técnicos que reduzcan : ruido de fondo, la reverberación y la distancia entre el emisor y el receptor.
- Buscar la posición idónea, hablarles de frente, lo más cerca posible, estando a su altura y sin darle la espalda.
- Asegurarse del funcionamiento correcto de las prótesis auditivas.
- Introducir anticipadamente el vocabulario correspondiente a un tema
- Proporcionarle otras vías de comprensión además de la auditiva (labiolectura, gestos, pictogramas, esquemas, mapas conceptuales, palabras clave).
- Asegurarse que comprende las consignas que se le dan, y que no actúa por imitación de sus compañeros y compañeras.
- Ofrecerle la información de forma lineal y ordenada.

BIBLIOGRAFIA. MÁS INFORMACIÓN

✓ **Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva**

Junta de Andalucía.

<http://triniblog.files.wordpress.com/2012/02/7-discapacidad-auditiva.pdf>

✓ **Problemas del niño sordo**

Lafon, J.C. ED: MASSON

✓ **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**

Marchesi, A. ED: ALIANZA PSICOLOGIA

✓ **Educación precoz del niño sordo**

Morgon, A; Al Mard, P; Daudet, N. ED: MASSON

✓ **Sordera y Lenguaje Oral**

Morrow - Lettre ED: RONDAL

✓ **El deficiente auditivo en la escuela real**

Jiménez y Cols. ED: BAUTISTA

Discapacidad visual

Equipo de Orientación l'Alcora

DEFINICIÓN

El déficit visual es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas relacionados con el anormal funcionamiento de la visión. Legalmente queda encuadrada dentro del término ceguera y deficiencia visual toda persona cuya visión en ambos ojos reúna, al menos, una de las siguientes condiciones:

- a) Agudeza visual igual o inferior a 0,1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible.
- b) Campo visual disminuido a 10 grados o menos.

Se trata por tanto, de un término amplio que engloba tanto a los alumnos y alumnas que no poseen resto visual como aquellos otros que pueden realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Habitualmente se suele utilizar el término deficiencia visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos poblaciones con necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren intervenciones educativas igualmente diversas:

CEGUERA TOTAL: Bajo este concepto se encuadra a aquellas personas que no tienen resto visual o que no le es funcional. Se trata de personas que no reciben la luz o si la perciben no pueden localizar su procedencia.

DÉFICIT VISUAL: Engloba a aquellas personas que poseen algún resto visual.

Los alumnos o alumnas que han nacido con ceguera o cuyo déficit visual les ha sobrevenido en los primeros meses de vida, presentan unas características que los diferencian de aquellos a los que les ha sobrevenido en épocas posteriores de su vida. Los primeros deben construir sus conocimientos acerca del entorno que les rodea sin la información visual, mientras que los segundos disponen de experiencias visuales previas.

Otros factores como la evolución del déficit visual, la actitud que adopte la familia, la presencia de otras discapacidades asociadas, etc., pueden influir en la evolución y normalización del alumno y alumna.



ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR

NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON CEGUERA

-Necesidad de acceder al mundo físico a través de los sentidos. Una de las características diferenciales del alumno y alumna con ceguera es su limitación para recibir información del mundo que le rodea. Los alumnos construyen su conocimiento acerca del medio que le rodea básicamente a través de estímulos visuales. Para el alumno y alumna con ceguera, esta información espontánea del medio queda reducida, deformada y necesita de otros sentidos, como el oído, el tacto o el olfato o de la información que pueden suministrar otras personas, para conocer el entorno. En el ámbito escolar se tendrá que adaptar los materiales para favorecer el acceso al currículum.

✓ **Necesidad de aprender a orientarse y desplazarse en el espacio.** Presentan una clara dificultad para formarse una imagen mental del espacio que les rodea, así como para detectar los obstáculos que pueden interferir en sus desplazamientos.

✓ **Necesidad de adquirir un sistema alternativo de lectoescritura.** Este sistema alternativo es el braille, que consiste en un sistema táctil y cuyo proceso de aprendizaje requiere un adiestramiento previo y de unos materiales específicos.

✓ **Necesidad de aprender hábitos de autonomía personal.** La ceguera impide la observación e imitación de los hábitos básicos de autonomía personal (vestido, aseo y alimentación). Los alumnos y alumnas con ceguera necesitan vivir en su cuerpo las acciones que componen estas tareas y, en ocasiones, recibir información verbal complementaria por parte de los demás.

✓ **Necesidad de conocer y asumir su situación visual.** El alumno necesita conocer su déficit y las repercusiones que conlleva para poder asumir su situación y formarse una autoimagen adecuada a su realidad. Sólo así podrán afrontar positivamente las dificultades que la vida sin visión les depara en el ámbito personal, escolar, social y profesional.

NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON DÉFICIT VISUAL

Dependiendo del grado de visión o de su funcionalidad estos podrán presentar algunas de las necesidades anteriormente descritas para los alumnos con ceguera. Así, en algunos casos habrá alumnos que necesiten trabajar con el sistema braille a pesar de que su resto visual le permita realizar otra tarea.

Una de las diferencias del alumno con ceguera es su limitación para recibir información del mundo que le rodea

- ✓ **Necesidad de complementar la información recibida visualmente con otros sentidos** (información verbal o táctil).
- ✓ **Necesidad de mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento visual.** Habitualmente estos alumnos necesitan “aprender a ver”, es decir, aprender a utilizar su resto visual de la manera más eficaz posible.
- ✓ **Necesidad de conocer y asumir su situación visual.**

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR EN EL AULA

- ✓ **El profesor debe favorecer la integración del alumno y asumirá la enseñanza y la autorización del alumno.**

Con el cumplimiento de estas premisas estaremos asegurando la verdadera integración de estos alumnos. El Departamento de Orientación debe de apoyar esta función pero nunca sustituirla.

- ✓ **El profesorado dará respuesta a las NEE que presente el alumno.**

La mayoría de veces, estos alumnos requieren medidas de **acceso al currículum** y en algunas ocasiones de adaptaciones curriculares de carácter significativo.

En la adaptación curricular, no se trata de elaborar programas paralelos al ordinario, sino que se tendrá que actuar desde la programación de aula para que cada alumno realice los aprendizajes con el ritmo y niveles adecuados a sus competencias, sin descartar la posibilidad de aplicar una adaptación individualizada de mayor significación, cuando se considere que ésta es la mejor medida que da respuesta a sus necesidades.

En la **adaptación curricular individualizada** se desarrollarán, en profundidad y extensión, los contenidos del currículum que se priorizan, incluyendo las técnicas y actuaciones específicas e introduciendo nuevos contenidos en respuesta a las necesidades particulares.

El profesorado dispone de dos medidas educativas complementarias para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que se derivan del déficit visual:

A) Facilitar el acceso al currículum.

Los alumnos con resto visual deben utilizar las ayudas ópticas prescritas para favorecer el acceso a la información. Los alumnos con ceguera necesitarán de otros materiales que se describirán en cada área.

B) Adaptaciones que se pueden incluir en las diferentes áreas curriculares.



ÁREA LINGÜÍSTICA (Lengua castellana y lenguas extranjeras)

- Reforzamiento de la caligrafía en los alumnos con déficit visual que mantienen la lectoescritura en tinta.
- Introducción del sistema braille como código de lectoescritura para los alumnos con ceguera y aquellos cuyo resto visual no les permita un lectoescritura funcional en tinta.

Para abordar estas modificaciones se cuenta con los siguientes **materiales**:

- Máquina de escritura braille.
- Braille hablado (Como norma general se introduce al inicio de la ESO complementando a la máquina Perkins.)
- Adaptaciones de textos. Los alumnos con déficit visual suelen necesitar que textos y dibujos presenten un buen contraste, por lo que es importante remarcar contornos y grafías y que se adapten los dibujos.
- El libro hablado. Instrumento que permite grabar y reproducir en 4 pistas y dos velocidades. Importante para que el alumno pueda completar apuntes y para material complementario.

ÁREA CIENTÍFICO-MATEMÁTICA

- Introducción de la signografía específica braille.
- Conocimiento y utilización de instrumentos específicos para el cálculo, como el ábaco, caja de matemáticas y la calculadora parlante; para el dibujo geométrico como el maletín de dibujo y material de medidas adaptadas, como reglas, transportador de ángulos, cartabones, metros, etc.

ÁREA SOCIO NATURAL

- Acercamiento al entorno socio-natural mediante salidas escolares programadas, reproducciones tridimensionales, dibujos en relieve e información verbal complementaria.
- Conocimiento y utilización de maquetas y mapas adaptados.
- Adquisición de habilidades de la vida diaria que permitan la autonomía personal de los alumnos.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MÚSICA

- Introducción de la signografía y adaptaciones de la escritura musical.

PLÁSTICA

- Comprensión del dibujo como representación bidimensional de la realidad.
- Conocimiento y utilización de los materiales específicos de dibujo (plantillas de dibujo positivo, tablero de fieltro o caucho, estuche de dibujo para trabajar en relieve).

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

- Sustitución de las actividades deportivas que implican lanzamiento y recepción de objetos por otras que incluyan otros sentidos distinto al visual.
- Aprendizaje de técnicas de orientación y movilidad que permitan el desplazamiento autónomo en el entorno escolar y social.

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR EN EL PATIO

El padecimiento de deficiencia visual o ceguera, ocasiona dificultades en la comprensión e interiorización del esquema corporal por la dificultad de asumir modelos de referencia, por ello la importancia de que el niño tenga el mayor número de experiencias sensoriales y corporales. El alumno deberá de tener la oportunidad de realizar actividades físicas que le permitan disfrutar con el movimiento y le posibiliten interactuar con otros niños en actividades de tipo cooperativo.

El momento del recreo es un espacio de tiempo complicado para los niños ciegos, ya que sus compañeros salen a correr, jugar a la pelota, etc, juegos en los que predomina el movimiento y en los que difícilmente puede participar el niño invidente.

Se deberá por lo tanto, realizar una adecuada orientación de los juegos, para que el niño ciego no quede aislado, buscando su participación en los mismos y contando con la colaboración de los otros alumnos. Por ejemplo si se va a jugar a correr alrededor del patio, el niño ciego toca el hombro de uno de sus compañeros y, juntos, realizan una actividad propuesta con total normalidad. O si se juega a la comba, el niño ciego puede sujetar la cuerda, poco a poco podrá animarse a saltar como los demás.

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR EN EL COMEDOR

La comida tiene una gran importancia para el niño ciego. Esta actividad se aprende, en el caso del niño vidente por imitación, pero como hemos comentado anteriormente la imitación queda muy reducida en los niños ciegos, es preciso tratarlas de manera muy directa, indicando al niño como deben de realizarse y proporcionándole las técnicas adecuadas para que consiga dominarlas de manera natural.

Estas actividades se deberán de aprender en casa, por lo que es importante hacer descubrir a los padres la necesidad de estimular la independencia y la autonomía del niño. Al niño invidente le gustará, al principio, comer con los dedos y se debe de tolerar para que pueda explorar y conocer a través del sentido del tacto. Esto no se debe de tolerar durante mucho tiempo. Para empezar, de niño deberá de disponer de un plato pesado con un reborde alto. Es necesario enseñar al niño a manejar los cubiertos en la mesa, colocándole la mano en la cuchara, ayudarle para que aprenda a manejar juntamente el cuchillo y el tenedor, para todo esto, resultará importante la paciencia y la comprensión de padres y educadores. El comedor escolar favorecerá la relación con compañeros y el fomento de su autonomía e independencia.

Se debe realizar una adecuada orientación de los juegos para que el niño ciego no quede aislado

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Es importante seleccionar aquellas actividades en las que consigamos mejorar la salud física y emocional de los alumnos con déficit visual. Podemos recomendar, entre otras, actividades relacionadas con la música el baile, la psicomotricidad, que le permitirán:

- Mejorar la confianza en su capacidad individual a la hora de desenvolverse con soltura en un espacio desconocido.
- Relacionarse con los demás compañeros.
- Conocimiento de su cuerpo y las posibilidades que tiene.
- Pérdida del ridículo y la inhibición motriz.

RECOMENDACIONES

- Tener en cuenta que el carácter analítico de a exploración táctil, conlleva un ritmo de aprendizaje más lento.
- Importancia del aprendizaje vivencial, por medio de experiencias, es muy importante. Así que no podemos dar nada por supuesto o sabido.
- Conveniente establecer las mínimas alteraciones en cuanto a la distribución del mobiliario con el fin de no desorientar al alumno ciego.
- Asegurarnos que los alumnos con déficit visual aprovechen lo máximo el resto visual que poseen. Para ello habrá que proporcionar unas condiciones óptimas que faciliten su aprendizaje, tales como luminosidad, contraste, ubicación, etc.
- Evitar conductas de sobreprotección.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ✓ Varios autores (1994), DEFICIENCIA VISUAL, Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona (Málaga) Ediciones Aljibe.SL
- ✓ Jesús Garrido Landívar (1995). Adaptaciones curriculares. Editorial CEPE.
- ✓ Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y de Ciencia.

-www.once.es

-www.funcaragol.org

-www.interedvisual.es

Discapacidad motora

Equipo de Orientación Alaior

DEFINICIÓN

La deficiencia motora es una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, del sistema muscular, del sistema óseo o de una interrelación de los tres sistemas que dificultan o imposibilitan la movilidad funcional de una o diversas partes del cuerpo. Implica ciertas limitaciones posturales, de desplazamiento y de coordinación de movimientos. El origen puede ser congénito o adquirido y se puede presentar con grados muy variables.

Se pueden clasificar las deficiencias motrices atendiendo a los siguientes criterios:

- 1) Congénitas o adquiridas.
- 2) Temporales o permanentes.
- 3) Degenerativas o no degenerativas.

Las deficiencias motoras más habituales en el período escolar son la parálisis cerebral, la espina bífida y las distrofias musculares, que limitan la capacidad de acción en el medio y con el medio, condicionado a los alumnos y alumnas en la realización de determinadas actividades escolares.

Los trastornos intelectuales, perceptivos o emocionales no son inherentes a la deficiencia motora, por lo tanto, para ajustar la respuesta educativa es necesario analizar y valorar cada situación de forma individual.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

Visto lo anterior y atendiendo a los criterios en la clasificación de las deficiencias motrices, tenemos que destacar el siguiente esquema organizador:

- ✓ Atendiendo al tipo de afección cerebral.

Podemos clasificarlos en:

- Trastornos motores con afectación cerebral: parálisis cerebral.
- Trastornos motores sin afectación cerebral: espina bífida, etc.

- ✓ Según la intensidad de la afectación.

- Leve: permite una autonomía prácticamente total, con capacidad para la marcha y el habla.
- Moderada: presenta dificultades en la marcha y en el habla, y puede precisar algún tipo de ayuda o asistencia.
- Grave: suele implicar autonomía casi nula, con incapacidad para la marcha y afectación severa en el habla

- ✓ Según la zona del cuerpo afectada.



- Monoplejía o monoparesia: un único miembro, inferior o superior, se ve afectado.
- Hemiplejía o hemiparesia: afecta a una de las dos mitades laterales del cuerpo, ya sea la parte derecha como la parte izquierda del cuerpo.
- Paraplejía o paraparesia: afecta a los miembros inferiores.
- Tetraplejía o tetraparesia: afecta a todos los miembros, tanto inferiores como superiores.

✓ Según la afectación del tono muscular.

- La atetosis o la atetosis se caracteriza por la presencia de movimientos irregulares, lentos y espontáneos. Se localizan sólo en las extremidades o se extienden a todo el cuerpo. Los movimientos son de tipo espasmódico o incontrolado.
- La espasticidad nos indica la existencia de lesión en el sistema piramidal, este sistema se encarga de los movimientos voluntarios, y su alteración por la pérdida de éstos y aumento del tono muscular, manifestándose este último en el esfuerzo excesivo que debe realizar para ejecutar algún movimiento.
- La ataxia se define como un trastorno de la coordinación y de la estática. Se observa una importante inestabilidad en el equilibrio, con mal control de la cabeza, del tronco y de la raíz de los miembros. Se mueve lentamente y con cuidado por miedo a la pérdida del equilibrio.

***El origen
puede ser
congénito o ad-
quirido y se
puede presentar
con grados
muy
variables***

IMPLICACIONES Y NECESIDADES

Antes de la incorporación de alumnado con discapacidad motora debe tenerse conocimiento de:

Sus posibilidades de desplazamiento y movilidad (independiente, muletas, andador, silla de ruedas)

Tendremos que plantearnos cómo va a acceder al edificio, y cómo va a facilitársele la movilidad por el mismo. Será pues necesario un análisis exhaustivo de las barreras arquitectónicas existentes en el acceso y dependencias (WC, salón de actos,...) del edificio y un planteamiento coherente y práctico de cómo van a eliminarse. Es de gran importancia contar con taquillas donde puedan poner materiales de trabajo y evitar que el alumnado traslade continuamente sus materiales. En los casos de mayor afectación puede ser necesaria la presencia de otra persona que le ayude en los desplazamientos y a realizar cambios posturales.

Sus posibilidades de control de la postura y de permanecer sentado.

En función de éstas le propiciaremos una ubicación adecuada en el aula, un mobiliario específico o simples adaptaciones en el mobiliario estándar.

En los casos de escaso control postural, el alumnado suele contar con sillas de ruedas

adaptadas prescritas por sus médicos rehabilitadores. En la mayoría de los casos requerirán de mesas adaptadas.

Sus posibilidades de manipulación.

En función de las características de sus posibilidades de manipulación nos plantearemos si puede utilizar los materiales básicos, o hay que introducir diferentes útiles adaptados y ayudas técnicas (teclados y ratones adaptados, pantallas táctiles, etc.).

Sus posibilidades de comunicación. Forma de comunicarse.

En función de las posibilidades y competencias comunicativas podremos plantearnos si va a ser necesario introducir adaptaciones y familiarizarnos con su forma de comunicarse.

PAUTAS EDUCATIVAS DE INTERVENCIÓN

Una vez descritas las principales características que presenta el alumnado con déficit motórico, se abordarán una serie de modificaciones organizativas y curriculares en el caso de que se escolaricen alumnos con déficit motórico con el fin de poder ofrecer una respuesta educativa adecuada a sus particularidades e intereses. En el ámbito educativo, estas adaptaciones se harán a través de los diferentes niveles de concreción curricular: centro, aula, e individual. A continuación describimos las medidas que se han de tomar en cada uno de ellos para atender a este tipo de alumnado.

Eliminación de barreras arquitectónicas

En el edificio

- ✓ Sustitución de los escalones de acceso por rampas con la pendiente adecuada.
- ✓ Ubicación de barras de sujeción (a diferentes alturas)
- ✓ Ampliación de la anchura de las puertas.
- ✓ Ampliación de un baño y adaptación para el acceso en silla de ruedas.
- ✓ Lo ideal es hacer accesible todo el edificio poniendo en funcionamiento ascensores o elevadores.

Aspectos físicos del aula

- ✓ Que sea accesible para andadores y silla de ruedas (por ejemplo suficiente ancho de la puerta de entrada)
- ✓ Facilitar que el alumnado con discapacidad motora se sitúe en los extremos laterales de las filas, pensando también en la mayor proximidad a la puerta.
- ✓ Distribuir los espacios de manera que la amplitud sea suficiente para permitir los desplazamientos y giros de una silla de ruedas.
- ✓ Tener en cuenta la altura en la colocación de carteles informativos, de las pizarras, espejos, percheros, armarios, etc.
- ✓ Ubicar estratégicamente al alumno: cerca de una toma de co-



DISCAPACIDAD MOTORA

riente para la utilización de ayudas técnicas, que acceda fácilmente al pupitre y a la pizarra,...

- Respecto a los materiales escolares ordinarios:

- ✓ Colocar pivotes, y/o agujeros en puzzles, cuentos, utensilios escolares para facilitar su manipulación.
- ✓ Aumentar el grosor de los materiales.
- ✓ Colocar bases antideslizantes en los diferentes materiales.
- ✓ Disponer de un soporte con bordes laterales para evitar que se caiga el material que manipula el alumno.
- ✓ Dedal de goma antideslizante para pasar las hojas de los libros.
- ✓ Tijeras adaptadas.
- ✓ Adaptación de útiles de escritura: tubos de espuma o goma, adaptadores para dedos.

En la metodología

En la metodología: en este caso la metodología a emplear en el aula con este tipo de alumno, no tiene que diferir en gran medida de la del resto de sus compañeros. Únicamente, tendríamos que tener en cuenta algunos aspectos tales como: adaptar la modalidad de presentación de las actividades.

Explicaciones:

- ✓ Algunos alumnos precisarán que se les suministre el material de clase de forma informatizada (CD, usb, páginas web accesibles) y con antelación a las clases.
- ✓ Para seguir las clases, puede que el alumno necesite utilizar determinados medios técnicos como ordenadores portátiles, grabadoras... Su uso es fundamental para poder acceder a los contenidos de la materia. Facilitar el uso de grabadoras, apuntes previos, ordenador personal...
- ✓ Fomentar la colaboración de los compañeros a través del préstamo de apuntes...

Trabajos individuales:

- ✓ Proporcionar tiempos más prolongados tanto para la realización de los trabajos como para su exposición oral.
- ✓ Facilitar el uso del correo electrónico para facilitar al alumno información de notas, trabajos, apuntes...

Participación oral:

- ✓ En su expresión verbal algunos estudiantes pueden presentar alteraciones en el ritmo, la inteligibilidad...por lo que es preciso ofrecerles tiempo suficiente para que se expresen, sin interrupciones.
- ✓ Mirar al alumno de frente y apoyarse en sus gestos para facilitar la comprensión de su mensaje.
- ✓ Realizar preguntas de respuesta corta.
- ✓ Respetar el ritmo de emisión.
- ✓ Permitir la utilización de comunicadores y otras ayudas técnicas para la comunicación.
- ✓ Cuando el estudiante utilice algún sistema de comunicación aumentativo o alternativo es conveniente familiarizarse con el sistema para conseguir una comunicación de calidad.

En las ayudas técnicas específicas.

Conocer las ayudas técnicas que utilizará.

Como por ejemplo:

- ✓ Materiales personales específicos: manteles antideslizantes, pinzas, clips, muñequeras...
- ✓ TIC: ordenadores personales adaptados, hardware adaptados, comunicadores de voz, grabadoras...

Recomendaciones a tener en cuenta en los exámenes

- ✓ Selección de técnicas e instrumentos a emplear. Facilite al alumno los medios técnicos necesarios en la realización del examen.
- ✓ El tiempo de la prueba debe ser ampliado atendiendo a la dificultad motora.
- ✓ Si presenta dificultades de manipulación, la realización del examen será oral, con grabación del mismo.
- ✓ Incluir pruebas objetivas o preguntas de respuesta corta, de asociación, de subrayado,...

Las personas con discapacidades saben mejor que nadie lo que pueden o no hacer

REGLAS GENERALES FRENTE A UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD

- ✓ Algunas personas dependen de sus brazos para mantener el equilibrio. Tomarlas del brazo, incluso si su intención es ayudar, podría hacerles perder el equilibrio.
- ✓ Si va a pie con muletas o bastones, acomodar el ritmo al suyo, nunca insistirle ir más deprisa.
- ✓ Si las actividades a realizar requieren el desplazamiento de un lugar a otro, hay que tener en cuenta que su ritmo no puede ajustarse al de los demás. Permitirle que se tomen el tiempo que necesitan para su desplazamiento y ajustar en consecuencia el inicio y el final de la actividad a desarrollar.
- ✓ Las personas con discapacidades saben mejor que nadie lo que pueden o no hacer. No decida por ellas acerca de su participación en cualquier actividad.
- ✓ Diga “persona con una discapacidad” en vez de “discapacitado”.
- ✓ No se apoye en una persona en silla de ruedas para estrechar la mano de otra ni le pida que sostenga abrigos. Jamás apoye su bebida en el apoyabrazos de una silla de ruedas.



DISCAPACIDAD MOTORA

- ✓ No empuje ni toque la silla de ruedas de una persona; es parte de su espacio personal.
- ✓ Tenga en cuenta hasta dónde pueden alcanzar las personas en silla de ruedas. Coloque tantos elementos como le sea posible al alcance de sus manos.
- ✓ Cuando hable con una persona en silla de ruedas, busque una silla para usted y siéntese a su altura. Si eso no es posible, quédese de pie pero guarde una cierta distancia, de modo que la persona no tenga que forzar el cuello para mantener contacto visual con usted.
- ✓ Las personas con trastornos de movilidad a veces se apoyan en una puerta mientras la abren. Empujar la puerta por detrás de ellos para abrirla o abrirla inesperadamente puede hacerlos caer.
- ✓ Si le ofrece un asiento a una persona con un trastorno de movilidad, recuerde que a algunas personas les resulta más fácil sentarse en sillas con brazos o con asientos más altos.
- ✓ Preste toda su atención a la persona. No la interrumpa, ni termine las oraciones por ella. Si no comprende bien, no asienta con la cabeza. Simplemente pídale que repita. En la mayoría de los casos, la persona no tendrá objeción y apreciará su esfuerzo por escuchar lo que tenga que decir.
- ✓ Si no está seguro de haber comprendido bien, puede repetir para verificar el mensaje. Si, después de intentarlo, todavía no puede comprender a la persona, pídale que escriba o que sugiera otra forma de facilitar la comunicación.
- ✓ Tenga en cuenta que las personas de baja estatura requieren equipos que estén a su altura. Si hay pocos teléfonos, mostradores de bancos y urinarios más bajos, evite utilizarlos.
- ✓ La comunicación puede ser más fácil cuando las personas están al mismo nivel. Las personas de baja estatura tienen preferencias diferentes. Puede sentarse para estar al nivel de la persona; alejarse un poco para poder mantener contacto visual sin que la persona fuerce el cuello. Actúe con naturalidad y preste atención a las señales que le dé la persona.
- ✓ No dejarse llevar por la apariencia física. Procurar mantener una actitud y un modo de interacción completamente natural.
- ✓ No dejar de aludir actividades que nunca podrá realizar o realidades que nunca le serán accesibles. Son habituales en el mundo en el que vive y la mayor parte de ellas ya las conoce.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ✓ Giné i Giné, C. (1997) Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- ✓ Recomendaciones discapacidad. Guía de orientación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- ✓ <http://dicipacidadmotora.blogspot.com.es/2010/08/pautas-educativas-de-intervencion.html>
- ✓ http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/d333/modul_1/practica_1

Disgrafía

Equipo de Orientación Alcoi

¿QUÉ ES?

Escritura defectuosa sin que un importante trastorno neurológico o intelectual lo justifique.

TIPOS

Disgrafía motriz:

Se trata de trastornos psicomotores. El niño disgráfico motor comprende la relación entre sonidos los escuchados, y que el mismo pronuncia perfectamente, y la representación gráfica de estos sonidos, pero encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente

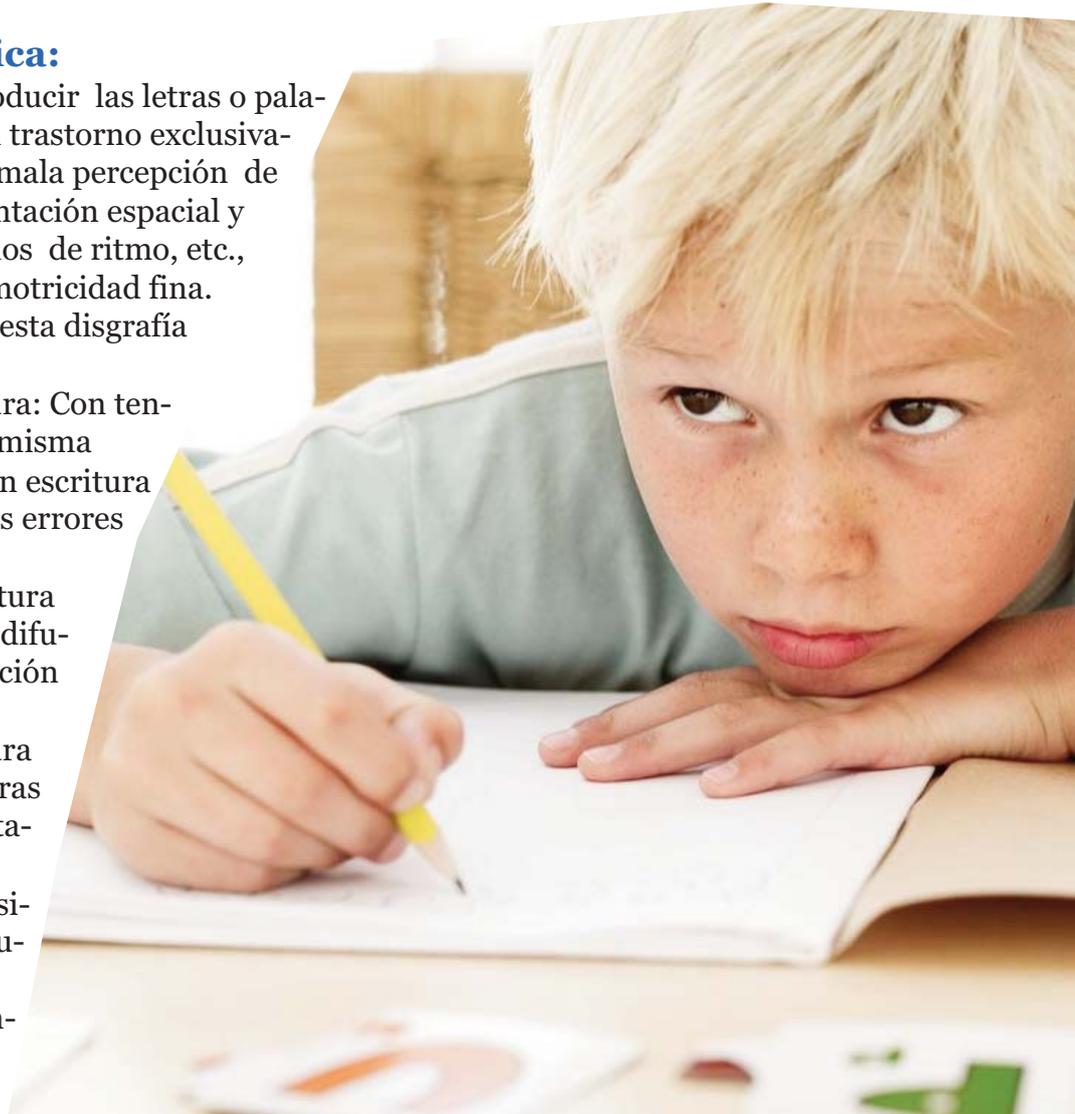
Se manifiesta en lentitud, movimientos gráficos disociados, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir.

Disgrafía específica:

La dificultad para reproducir las letras o palabras no responden a un trastorno exclusivamente motor, sino a la mala percepción de las formas, a la desorientación espacial y temporal, a los trastornos de ritmo, etc., compromete a toda la motricidad fina.

Los niños que padecen esta disgrafía pueden presentar:

- ✓ Rigidez de la escritura: Con tensión en el control de la misma
- ✓ Grafismo suelto: Con escritura irregular pero con pocos errores motores
- ✓ Impulsividad: Escritura poco controlada, letras difusas, deficiente organización de la página
- ✓ Inhabilidad: Escritura torpe, la copia de palabras plantea grandes dificultades
- ✓ Lentitud y meticulosidad: Escritura muy regular, pero lenta, se afana por la precisión y el control



PAUTAS PARA REEDUCAR LA DISGRAFÍA

La reeducación de la disgrafía abarca una amplia gama de actividades que podrán ser creadas por el docente al tener el registro de errores que comete el alumno/a. Se recomienda llevar un cuadernillo o carpeta aparte de la del trabajo en aula, para facilitar la inclusión de nuevos ejercicios y la corrección minuciosa.

Pautas de trabajo:

Para este procedimiento se necesitará reeducar diariamente las producciones del niño. De forma individual, se realizarán pruebas tales como:

- ✓ Dictados: de letras, sílabas o palabras. Se dicta un trozo de dificultad acorde con el nivel escolar del niño. Lo más simple consiste en extraerlo del libro que habitualmente usa el niño, correspondiente al grado que cursa. Realizar el análisis de errores
- ✓ Prueba de escritura espontánea: destinada a niños que ya escriben. La consigna es: “escribe lo que te guste” o “lo que quieras”. Del texto se señalarán los errores cometidos, siguiendo la clasificación de errores frecuentes señalada en la etiología de esta patología
- ✓ Copia: de un trozo en letra de imprenta y de otro en cursiva, reproducir el texto tal cual ésta, y luego otros dos textos, uno en imprenta para pasar a la cursiva, y otro en cursiva para pasar a la imprenta. Aquí observamos si el niño es capaz de copiar sin cometer errores y omisiones; o bien si puede transformar la letra (lo que implica un proceso de análisis y síntesis) Si el niño no logra copiar frases, se le pide que copie palabras, sílabas o letras.
- ✓ Entrenamiento para alumnos con disgrafía en secundaria. Unas pautas concretas que ayudará al alumno a mejorar su letra. Anexo 1

Objetivos a conseguir:

- ✓ Recuperar la coordinación global y manual y la adquisición del esquema corporal rehabilitar la percepción y atención gráfica.
- ✓ Estimular la coordinación visomotriz, mejorando el proceso óculo- motor.
- ✓ Educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura (rectilíneos, ondulados) así como tener en cuenta conceptos tales como: presión, frenado, fluidez, etc.,
- ✓ Mejorar la ejecución de cada una de las gestalten que intervienen en la escritura, es decir, de cada una de las letras.
- ✓ Mejorar la fluidez escritora.
- ✓ Corregir la postura del cuerpo, dedos, la mano y el brazo, y cuidar la posición del papel.

Escritura defectuosa sin que un importante trastorno neurológico o intelectual lo justifique

Áreas a tener en cuenta:

1.- Psicomotricidad global - Psicomotricidad fina: La ejercitación psicomotora implica enseñar al niño cuales son las posiciones adecuadas

- a) Sentarse bien, apoyando la espalda en el respaldo de la silla
- b) No acercar mucho la cabeza a la hoja
- c) Acercar la silla a la mesa
- d) Colocar el respaldo de la silla paralelo a la mesa
- e) No mover el papel continuamente, porque los renglones saldrán torcidos
- f) No poner los dedos muy separados de la punta del lápiz, si no este baila y el niño no controla la escritura
- g) Si se acerca mucho los dedos a la punta del lápiz, no se ve lo que se escribe y los dedos se fatigan
- h) Colocar los dedos sobre el lápiz a una distancia aproximada de 2 a 3 cm de la hoja
- i) Si el niño escribe con la mano derecha, puede inclinar ligeramente el papel hacia la izquierda
- j) Si el niño escribe con la mano izquierda, puede inclinar el papel ligeramente hacia la derecha

2.- Percepción.- Las dificultades perceptivas (espaciales, temporales, visoperceptivas, atencionales, etc.) son causantes de muchos errores de escritura (fluidez, inclinación, orientación, etc.) se deberá trabajar la orientación rítmico temporal, atención, confusión figura-fondo, reproducción de modelo visuales

3.- Visomotricidad.- La coordinación visomotriz es fundamental para lograr una escritura satisfactoria. El objetivo de la rehabilitación visomotriz es mejorar los procesos óculomotrices que facilitarán el acto de escritura. Para la recuperación visomotriz se pueden realizar las siguientes actividades: perforado con punzón, recortado con tijera, rasgado con los dedos, ensartado, modelado con plastilina y rellenado o coloreado de modelos.

4.- Grafomotricidad.- La reeducación grafomotora tiene por finalidad educar y corregir la ejecución de los movimientos básicos que intervienen en la escritura, los ejercicios de reeducación consisten en estimular los movimientos básicos de las letras (rectilíneos, ondulados), así como tener en cuenta conceptos tales como:



DISGRAFÍA

presión, frenado, fluidez, etc.

Los ejercicios pueden ser: movimientos rectilíneos, movimientos de bucles y ondas, movimientos curvilíneos de tipo circular, grecas sobre papel pautado, completar simetría en papel pautado y repasar dibujos punteados.

5.- Grafoescritura.- Este punto de la reeducación pretende mejorar la ejecución de cada una de las gestalten que intervienen en la escritura, es decir de las letras del alfabeto. La ejercitación consiste en la caligrafía.

6.- Perfeccionamiento escritor.- la ejercitación consiste en mejorar la fluidez escritora, corrigiendo los errores. Las actividades que se pueden realizar son: unión de letras y palabras, inclinación de letras y renglones, trabajar con cuadrículas,...

Luego realizar cualquier ejercicio de rehabilitación psicomotor. Se debe disponer de 10 minutos para la relajación.

• Relajación:

Tocar las yemas de los dedos con el dedo pulgar. Primero se hace despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados

Unir los dedos de ambas manos, pulgar con pulgar, índice con índice. Primero despacio y luego a mayor velocidad. También se puede hacer con los ojos cerrados

Apretar los puños con fuerza, mantenerlos apretados, contando hasta diez y luego abrirlos



ANEXO 1

SESIÓN ENTRENAMIENTO DE LA GRAFÍA

para alumnos/as en secundaria.

A tener en cuenta:

- ✓ Trabajamos en una hoja cuadriculada de cuadro grande.
- ✓ La sesión es entera. No partimos la sesión en dos momentos o en días distintos.
- ✓ Se recomienda realizarla una vez a la semana. Y en algún caso de mejora, dos a la semana.
- ✓ Trabajamos con lápiz o bolígrafo, según el recurso que utilices habitualmente.
- ✓ Sistematizar el día de entrenamiento. Ejemplo: todos los lunes o todos los sábados,...

¿Cómo realizar la sesión?

1. Marcamos en la hoja un punto en las líneas que vamos a escribir. Para tener un signo de referencia.
2. Realizaremos cinco líneas, repasando la línea base del cuadrado. Lo haremos de forma lenta e intentando parar lo mínimo posibles. Como máximo dos parones. Primero se realiza la primera línea, después la segunda, etc. Es importante que la línea que repasamos se ajuste lo máximo posible.
3. Realizamos tres líneas de círculos. Para ello:
 - a. Si la letra habitual ocupa un cuadrado, los círculos serán de un cuadrado. En cambio si es de mitad cuadrado, lo ajustaremos a la mitad y centrado en el cuadrado.
 - b. Dejaremos un cuadrado de espacio entre círculo y círculo. Es importante hacerlo bien y fijándose.
4. Realizamos tres líneas verticales. Para ello:
 - a. Si la letra habitual ocupa un cuadrado, las rayas serán de un cuadrado. En cambio si es de mitad cuadrado, las ajustaremos a la mitad y centradas en el cuadrado.
 - b. Dejaremos un cuadrado de espacio entre raya y raya. Es importante hacerlo bien y fijándose.
 - c. No repasamos la línea vertical del cuadrado. Siempre se ha de realizar en la parte central del cuadrado.
 - d. Es muy importante tener de referencia la línea vertical del cuadrado a la hora de realizarlo con la intención de trazar un paralela.
5. De nuevo realizamos tres líneas de círculos. Para ello:
 - a. Si la letra habitual ocupa un cuadrado, los círculos serán de un cuadrado. En cambio si es de mitad cuadrado, lo ajustaremos a la mitad y centrado en el

cuadrado.

b. Dejaremos un cuadrado de espacio entre círculo y círculo. Es importante hacerlo bien y fijándose.

6. Realizamos tres líneas verticales hacia abajo. Teniendo como referencia la línea base, trazaremos una raya vertical hacia abajo. Para ello:

a. Si la letra habitual ocupa un cuadrado, las rayas serán de un cuadrado. En cambio si es de mitad cuadrado, las ajustaremos a la mitad y centradas en el cuadrado.

b. Dejaremos un cuadrado de espacio entre raya y raya. Es importante hacerlo bien y fijándose.

c. No repasamos la línea vertical del cuadrado. Siempre se ha de realizar en la parte central del cuadrado.

d. Es muy importante tener de referencia la línea vertical del cuadrado a la hora de realizarlo con la intención de trazar un paralela.

7. Realizamos dos líneas de cada letra de mejora. Para ello hemos seleccionado qué letras han de mejorar o automatizar, según los criterios establecidos.

8. Realizamos una de las siguientes opciones. Sería interesante combinarlas en cada sesión de entrenamiento. Una semana una expresión, otra un dictado y otra un copiado.

a. Una expresión escrita de 100 palabras

b. Un dictado de 100 palabras.

c. Un copiado de 100 palabras.

Con esto hemos acabado la sesión de entrenamiento. La tarea 8, es importante que sea perfecta. ¡Buen trabajo!

Y recuerda que cada ejercicio o tarea que hagas en el ámbito escolar o fuera del tema escolar, pon en práctica todo lo aprendido, o sino de poco servirá todo el trabajo que haces.

Síndrome de Asperger

Equipo de Orientación Escuela Profesional Paterna

DEFINICIÓN

El síndrome de Asperger a menudo se considera una forma de autismo de alto funcionamiento. Las personas con este síndrome tienen dificultad para interactuar socialmente, repiten comportamientos y, con frecuencia, son torpes. Puede haber retardo en los hitos del desarrollo motriz.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PRESENTAN?

Entre las principales características de los niños con síndrome de Asperger podemos destacar:

- ✓ Falta de empatía
- ✓ Alteraciones en la interacción social, similares a las del autismo
- ✓ Pocas habilidades sociales
- ✓ Conversaciones en la interacción social, similares a las del autismo
- ✓ Conversaciones repetitivas
- ✓ Pobre comunicación no verbal (gestos, contacto ocular, etc)
- ✓ Fijación en determinados temas y rituales compulsivos
- ✓ Movimientos torpes, poco coordinados y con posturas extrañas
- ✓ No hay deficiencias estructurales en el lenguaje. Formalmente es muy correcto, pero hay problemas en aspectos complejos y en la pragmática: dobles sentidos, lenguaje pedante, formulaciones excesivamente complejas.
- ✓ La inteligencia es normal para aspectos abstractos e incluso muy brillante respecto a ciertas habilidades.

GUÍAS TERAPÉUTICAS Y EDUCATIVAS PARA UN NIÑO ASPERGER

- ✓ Facilitarles el trabajo en grupos reducidos
- ✓ Darles normas muy claras acerca de cómo se tienen que comportar, evitando hacer juicios negativos de “tontos” o “malos”
- ✓ Anticipar tareas. Que sepan de antemano lo que van a hacer
- ✓ Dificultades de interpretación de aprendizajes en diferentes contextos.
- ✓ Ocuparlos en actividades que requieran buena organización
- ✓ Utilizar frases sencillas.
- ✓ Darles tiempo para contestar
- ✓ Mantener el ambiente tranquilo
- ✓ Hablarles lentamente y evitar bombardearlos con un exceso de preguntas
- ✓ Utilizar gestos e indicadores visuales para introducir temas nuevos
- ✓ Evitar hacerles preguntas abiertas
- ✓ Deben tener siempre muy claro su horario. Evitar improvisar
- ✓ No confiar en sus destrezas memorísticas y asegurarse de que han comprendido
- ✓ Enseñarles las tareas más complejas (como la historia) a través de viñetas y esquemas de organización temporal
- ✓ Atención muy dispersa, sobre todo ante el material y estímulos novedosos en el aula, es por ello que deben estar sentados en primera fila o cerca del profesor, pero separados de la ventana y de la puerta. También tenemos que evitar cualquier tipo de estímulos: calendario, pósters...
- ✓ No utilizar ensayo-error, no aprenderán el objetivo (ej: ponerse una camiseta sin explicarle los pasos a seguir)
- ✓ Les ayuda asimilar los conocimientos el soporte de elementos visuales, auditivos, manipulativos.
- ✓ Animarlos a jugar en los recreos con otros niños.
- ✓ Necesitan que el trabajo sea dirigido. Esto es importantísimo, ya que se suelen despistar con mucha facilidad y hay que volver a centrarlos (no quitarles ojo).
- ✓ Se les han de proporcionar apoyos y materiales complementarios (explicaciones individuales, proporcionar tareas secuenciadas)
- ✓ Tareas cortas, variadas y motivadoras.
- ✓ Reforzamiento del lenguaje oral, cuando han aprendido un concepto, trabajarlo con material adicional.
- ✓ Proporcionar responsabilidades concretas dentro del grupo.
- ✓ Poner a estos alumnos con otro compañero/a que les sirva de referencia. Cuidado!! Se pueden aprovechar para que les haga las tareas el compañero.
- ✓ Favorecer que intervengan en clase y acudan al profesor cuando tengan dificultades.

Deben tener siempre muy claro su horario. Evitar improvisar

CÓMO DARLE UNA CLASE A UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER

- ✓ El profesor deberá preparar materiales adicionales (auditivos, visuales, manipulativos...) a las tareas que tenga que realizar. Si en el aula hay un ordenador, se deberá aprovechar, ya que es una buena herramienta y muy motivador.
- ✓ Cuando le demos una tarea, no basta con dársela y ya, sino que tendremos que explicársela detalladamente y asegurarnos de que la ha entendido bien.
- ✓ Como se distraen con mucha facilidad, tendremos que estar atentos, y cuando veamos que no está trabajando, ayudarle a que se vuelva a centrar.
- ✓ Tenemos que tener en cuenta ponerle tareas cortas, claras y concretas (por ejemplo; no hará una redacción de medio folio) Un ejemplo de tarea podría ser realizar una frase a partir de una viñeta.
- ✓ Al explicarle una tarea, o al estar con él, puede que desvíe la conversación cambiando de tema. Hay que centrarle y decirle que ahora no es el momento (si ya hemos trabajado con él, puede que con una mirada baste) para que vuelva a lo que nos interesa.
- ✓ En cuanto termine una tarea tenemos que corregírsela para que vea el resultado. De otro modo, no aprenderá el contenido. Necesita respuestas inmediatas.
- ✓ Hacer un registro diario de lo trabajado.
- ✓ Es importante trabajar pocos objetivos y antes de pasar a otro, asegurarnos de que lo tiene asimilado.
- ✓ Es imprescindible que en las reuniones de equipo docente nos pongamos todos de acuerdo en cosas como las llamadas de atención, cómo estructurar la sesión con él o cómo darle las explicaciones, para hacer todo lo mismo y así facilitarnos y facilitarle las tareas.

MATERIALES RECOMENDADOS

- ✓ Intervención educativa con un alumno con Síndrome de Asperger (caso práctico con pautas interesantes)
http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n9_08/n9_07_64_76.pdf
- ✓ Pautas de intervención en el aula: Síndrome de Asperger
<http://www.eumed.net/rev/cccss/03/ver.htm>
- ✓ El alumno con síndrome de Asperger en la escuela primaria (pautas generales para los niños en primaria)
<http://www.fipa.es/articulos/asperger.htm>
- ✓ Comprender al estudiante con Síndrome de Asperger. Orientación para profesores. (sugerencias generales de programación para los niños con síndrome de Asperger)
<http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=150&cat=5>

Síndrome de Down

Equipo de Orientación Maó

INTRODUCCIÓN

La integración escolar de los niños con síndrome de Down es un paso más en el proceso de inclusión social que comienza en la familia y culmina en la etapa adulta con su participación en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. La aceptación de los familiares (padres, abuelos, hermanos, tíos, primos), la integración en el vecindario y en el entorno cotidiano, la inclusión en el tiempo de ocio, la incorporación a diferentes ambientes sociales y recreativos o la integración laboral, son escalas en esa larga travesía hacia la inclusión social plena. Una travesía que queda truncada si en la etapa escolar, el momento en el que todos los niños acuden a centros educativos a ser preparados para poder superar los retos que la sociedad les presentará en la vida adulta, no comparten con los demás niños una educación en entornos ordinarios.

La escuela, por tanto, es otro escalón que nos dirige hacia la inclusión social de las personas con síndrome de Down. Un escalón que, en contra de la opinión de los que nos dedicamos a la educación, no es el más importante, pero sí es determinante. La inclusión educativa en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarizar a los niños con síndrome de Down en los centros escolares (Ruiz 2004; 2006; 2007a; 2008b; 2009a). Eso sí, no basta con su presencia física en la escuela. Es preciso que se adopten las medidas metodológicas y organizativas precisas, que se les proporcionen los apoyos necesarios y que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares, para que el proceso inclusivo sea real y no una mera declaración de intenciones, reflejada en los diferentes documentos, pero sin verdadera influencia en la vida del niño.

Diversos autores han afirmado (Molina, 2003; Verdugo, 2004; Buckley y col., 2006; Ruiz, 2009a), y la realidad cotidiana lo confirma cada día, que el factor fundamental para predecir el éxito de la integración escolar de los alumnos con síndrome de Down es la actitud del personal docente. Sin embargo, la actitud, siendo condición necesaria, no es suficiente para asegurar el logro de resultados positivos en el proceso educativo. Ha de venir acompañada por la aplicación de medidas adecuadas para responder a las necesidades educativas específicas del niño. Y eso supone que el profesional educativo ha de contar,



además, con la aptitud, con la capacitación precisa, con la formación indispensable para proporcionar esas medidas. Actitud y aptitud, como siempre, se entrelazan y complementan, como las dos caras de una misma moneda.

La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de planificarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en él. No se trata únicamente de actuar sobre el niño, adaptando los objetivos y los contenidos a su estilo de aprendizaje, sino que se ha de plantear una actuación que incida sobre todos los factores y desde diferentes puntos de vista, con una perspectiva integral y sistémica de todo el proceso. La intervención ha de plantear medidas para acercar los contenidos de aprendizaje al alumno con síndrome de Down, algo que se puede concretar en la confección de las oportunas adaptaciones curriculares individuales. También se ha de dirigir hacia la relación entre el profesor y el alumno. Y esa relación es distinta si la interacción se produce en un contexto de apoyo individualizado, en el que el niño y el maestro se encuentran solos, o si tiene lugar en el contexto del aula ordinaria, donde los compañeros son un factor fundamental, con influencia directa en aspectos como la conducta, el trabajo en grupo o el rendimiento académico.

Por último, la relación entre el profesor y los contenidos educativos también afecta directamente al proceso de aprendizaje, ya que la forma en que se abordan los contenidos en el aula va a repercutir en el aprovechamiento de las clases que alcanzará el alumno. Los contextos más amplios, del aula, la escuela y el entorno social, cercano o entendido en su sentido más extenso (los medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, y las nuevas tecnologías son dos ejemplos evidentes) tienen una influencia decisiva en el proceso educativo, aunque no siempre es viable intervenir sobre ellos.

Por último, la familia, agente educativo por excelencia, comparte con la escuela la complicada misión de formar al niño con síndrome de Down y con el agravante de tener que cribar y matizar la influencia de todos los demás agentes intervinientes, desde la sociedad en su conjunto hasta el aula, pasando por el contexto escolar global. Los padres soportan sobre sus hombros el peso de la responsabilidad última, por lo que su función en la escuela es esencial, con la obligación de realizar un seguimiento estrecho de la evolución de su hijo o hija durante toda la escolaridad (Ruiz, 2008a).

***se ha de
plantear una
actuación que
incida sobre todos
los factores y
desde diferentes
puntos de vista***

DEFINICIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Uno de los mitos más perniciosos que, sobre la escuela, se han sostenido durante mucho tiempo es el de suponer que la enseñanza causa automáticamente el aprendizaje. No es así. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y en él, como ocurre con todo proceso de comunicación humana, se produce la interrelación constante entre el emisor y el receptor del mensaje y, de esos dos agentes, el aprendiz es el más importante, ya que el fin último es que adquiera los contenidos de aprendizaje previstos. La presencia de una buena planificación educativa, de un trabajo pedagógico riguroso y de una metodología didáctica adecuada, son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que el aprendizaje se produzca. De hecho, por muy bien que explique un profesor, por muy pensada que esté su metodología, por muchos y variados recursos que emplee, el secreto de la educación está en el aprendizaje del alumno, que es el objetivo último, no en el sistema de enseñanza del maestro. En el fondo, una determinada competencia o habilidad no se enseña, sino que se aprende a través de la presentación de multitud de situaciones, de experiencias y de oportunidades de aprendizaje.

Resulta imprescindible trasladar el foco de atención al verdadero centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no es otro que el aprendizaje del alumno, no la enseñanza, como ha venido siendo tradicional. La calidad de la educación está en el aprendizaje. Presuponer que porque un profesor exponga en voz alta sus conocimientos ante una clase, ese saber va a formar parte del bagaje de conocimientos de los alumnos es, cuanto menos, aventurado.

De ahí la imperiosa necesidad de conocer la forma en que aprenden los alumnos con síndrome de Down para poder adaptar las estrategias docentes a su estilo de aprendizaje.

Antes de comenzar a programar, es preciso estudiar con detenimiento cuáles son las peculiaridades del aprendizaje de los niños con síndrome de Down y la forma habitual en que estos alumnos se acercan a los contenidos educativos.

Los niños con síndrome de Down presentan una capacidad intelectual inferior al promedio, con importantes deficiencias en su capacidad adaptativa y con inicio desde el nacimiento, ya que la trisomía tiene origen genético. Se incluyen, por tanto, en el grupo de las personas con discapacidad intelectual, con quienes comparten muchas características en su forma de aprender, la mayor parte de ellas derivadas de sus limitaciones cognitivas (Flórez y Ruiz, 2003; 2006; 2009; Ruiz 2007b; 2009a; 2010a; Fidler, 2006; Fidler y Nadel, 2007).



ESTILO Y CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE

Presentamos a continuación las líneas principales de sus características de aprendizaje. Puede provocar cierto desánimo encontrar, para empezar, esta largo listado de dificultades. Por eso hace falta iniciar esta relación con una poderosa llamada a que todos estos problemas son abordables y superables cuando se aplican las acciones apropiadas:

- ✓ La lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso en los aprendizajes, que serán generalmente más lentos. El proceso de consolidación tarda más tiempo, ya que aprenden más despacio y, en muchos aspectos, de manera diferente a las personas sin discapacidad. Eso conlleva que, en general, necesiten más tiempo para conseguir los conocimientos y en consecuencia, más años de escolaridad para alcanzar los distintos objetivos curriculares.
- ✓ Presentan dificultades con el procesamiento de la información, tanto en la recepción de la misma, como con los elementos procesadores y efectores, que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta. Les cuesta correlacionarla y elaborarla para tomar decisiones secuenciales y lógicas.
- ✓ Eso les supone, de forma añadida, problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se les presentan de forma simultánea.
- ✓ Sus limitaciones cognitivas implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a conocimientos complejos, como los propios de los niveles superiores de enseñanza. De ahí que en los últimos cursos de la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria encuentren más escollos para seguir los contenidos curriculares, ya que el grado de abstracción de los mismos es cada vez más elevado.
- ✓ Aunque no puede extenderse de manera literal la teoría cognitiva de Piaget a todas las personas con discapacidad cognitiva, en general se mueven en el rango de la inteligencia concreta, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto.
- ✓ También comparten con otras personas con discapacidad cognitiva las limitaciones más destacadas en la memoria explícita que en la implícita. La primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia de ello, como andar en bicicleta o usar las reglas gramaticales.
- ✓ Es característica de los alumnos con síndrome de Down la inestabilidad de lo aprendido, de forma que no es infrecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados. Es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes. Una muestra evidente se encuentra en el periodo de vacaciones de verano: los aprendizajes alcanzados al terminar un curso puede comprobarse que han desaparecido al comenzar el curso siguiente si durante el periodo vacacional no se ha continuado practicando con ellos.
- ✓ Al ser más costosos los aprendizajes, para alcanzar el mismo grado de conocimiento requieren de mayor número de ejemplos, de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones que los demás niños.
- ✓ Una vez producido el aprendizaje, la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos está limitada, lo que hace que no se pueda asegurar que lo aprendido en determinadas circunstancias será generalizado a otras diferentes o que lo

aprendido en determinado momento podrá transferirse a otro momento distinto. De hecho, lo que aprenden hoy con relativa frecuencia lo olvidan mañana y lo que aprenden en un contexto determinado no siempre saben generalizarlo a otros entornos.

- ✓ Para conseguir la consolidación, la generalización y la transferencia de las adquisiciones es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano.
- ✓ En cuanto a su forma de abordar los aprendizajes, muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad, con reducida utilización de las posibilidades de actuación que el entorno educativo les proporciona y poca tendencia a la exploración.
- ✓ Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente. Será preciso, en la mayor parte de las ocasiones, que se les presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades.
- ✓ Les cuesta inhibir su conducta, desde el trazo al escribir las primeras líneas hasta la manifestación de sus afectos, que en muchos casos es demasiado efusiva. Es preciso que se les proporcione un control externo inicial que, con el tiempo, podrá convertirse en autocontrol. El control proporcionado por las demás personas puede ser físico al principio, para pasar más tarde a ser verbal y por último gestual, antes de desaparecer.
- ✓ Los alumnos con síndrome de Down, por lo general, no piden ayuda cuando encuentran dificultad en la realización de una tarea. Esto puede deberse a que no son capaces de descifrar dónde se encuentra la dificultad y, por ende, no saben qué demanda han de hacer; o a que tienen menor iniciativa; o a que habitualmente reciben la ayuda que precisan antes de solicitarla. En consecuencia, se acostumbran a esperar a que les apoyen.
- ✓ Otras veces se dan episodios de resistencia al esfuerzo en la realización de tareas, con poca motivación e inconstancia en la ejecución, no por ignorancia, sino por falta de interés, rechazo o miedo al fracaso.
- ✓ Les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo.
- ✓ Se da también una orientación motivacional específica que se caracteriza por un bajo nivel en la perseverancia en sus trabajos y la aparición de conductas sociales ten-

Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente.



dentés a desligarse de las actividades académicas. Pueden usar su competencia en la interacción social como un instrumento para desviar o evitar las exigencias de tareas que no les gustan, empleando “estrategias” de escape como sonreír, hablar al educador, elogiarle, intentar distraerle, pedir ayuda o cambiar de tema, todas ellas dirigidas a eludir la tarea que se les está encomendando.

✓ Desde una edad muy temprana, tratan de evitar las oportunidades para emprender nuevas habilidades y hacen poco uso de las que adquieren, lo que dificulta que las consoliden en sus sistemas de acción (Fidler, 2006).

✓ En muchos casos, han de ser objeto de enseñanza explícita aprendizajes que otros niños adquieren de forma espontánea.

✓ Ello enlaza con la necesidad de descomponer el proceso de enseñanza en mayor número de pasos intermedios, con una secuenciación más detallada de objetivos, contenidos y actividades.

✓ Dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. La percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down.

✓ Su capacidad de observación y de imitación también deben aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible.

• Por otro lado, su persistencia en la conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permite trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen y que se manifiesta en la constancia y responsabilidad que están demostrando al desempeñar puestos de trabajo en empresas ordinarias.

✓ Se dan entre los niños con síndrome de Down deficiencias en la denominada función ejecutiva, relacionada con el control mental y la autorregulación, que comprende habilidades como la inhibición de la conducta, la capacidad para el cambio, el control emocional, la iniciación, la memoria operacional, la planificación, la organización de materiales y el seguimiento de uno mismo (Flórez y Cabezas, 2010).

✓ El pensamiento instrumental, dirigido a obtener un fin determinado, se encuentra peor desarrollado y eso influye en su capacidad para resolver problemas, en los que, por ejemplo, hacen pocos intentos o muestran menos organización.

✓ Su capacidad de comprensión lingüística es marcadamente superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo se puede considerar un punto débil en el aprendizaje

Su capacidad de observación y de imitación también deben aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes

de las personas con síndrome de Down, que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente. Esa particularidad se ha de tener en cuenta a la hora de aplicar programas instructivos, dado que pueden mostrar un menor número de respuestas en la fase inicial de los mismos, dando la impresión de que no están entendiendo.

- ✓ Esta circunstancia no debe desanimar a los profesores sino, por el contrario, alentarles para que continúen su labor de forma sistemática porque las respuestas del alumno se presentarán tarde o temprano.

- ✓ Es preciso recordar, por último, que no se produce un estancamiento o una “plataforma mental” en los niños con síndrome de Down a los 12 o 13 años, como se creía en otros tiempos, en los que se consideraba que las personas con discapacidad intelectual pasaban por una meseta a esta edad, que les impedía el acceso a nuevos aprendizajes. Está demostrado que son capaces de aprender, no solo en la adolescencia sino en la etapa adulta, por lo que el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio de acción fundamental (Flórez y Ruiz, 2009).

- ✓ Todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos escolares. Por otro lado, la experiencia demuestra que, por lo general, no rechazan el trabajo académico si se han conseguido instaurar unos hábitos adecuados y un buen grado de empatía con el educador. Por lo común, lo que aprenden de forma sólida suelen retenerlo bien, aunque es necesario reforzar y consolidar esos aprendizajes.

A la vista de toda esta exposición, es evidente que los alumnos con síndrome de Down tienen necesidades educativas especiales muy significativas y permanentes, derivadas de la discapacidad intelectual. Pero son precisamente estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje las que nos han de orientar sobre cuáles son esas necesidades. Ello nos permitirá, a su vez, tomar las medidas oportunas para dar respuesta a estas necesidades, con grandes probabilidades de éxito (Ruiz, 2007a; 2009a; 2010b).

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Exponemos a continuación las principales estrategias didácticas que se han de aplicar de modo individualizado:

- ✓ Necesitan que se les enseñen expresamente habilidades que otros niños aprenden espontáneamente, sin ser conscientes de ello.

- ✓ El proceso de consolidación de lo que han de aprender es más lento. Adquieren los conocimientos más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo para culminar cualquier aprendizaje y, en consecuencia, más tiempo de escolaridad.

- ✓ Precisan de mayor número de ejemplos, de ejercicios, de actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades.

- ✓ Requieren de una mayor descomposición en pasos intermedios de la habilidad objeto de aprendizaje, y una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada.

- ✓ Es necesario que el trabajo autónomo, sin supervisión, se establezca como un objetivo prioritario desde edades tempranas.

- ✓ Necesitan, siempre que sea posible, que los aprendizajes sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables de manera inmediata o cercana en su vida cotidiana; en definitiva, que promuevan la motivación.

- ✓ Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los apren-

dizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Eso exige que se tengan previstas la transferencia y la generalización.

- ✓ Precisan, con frecuencia, de apoyos personales de profesionales especializados (Pedagogía Terapéutica/Educación Especial y Audición y Lenguaje/Logopedia) que complementen la labor llevada a cabo por los profesores de aula y les asesoren en aspectos de intervención específicos.
- ✓ Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo han de ser entrenados de forma específica, con programas de intervención dirigidos expresamente hacia la mejora de esas capacidades.
- ✓ El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos. Tienen dificultades con los ejercicios matemáticos y numéricos, con los problemas y con las operaciones. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado en matemáticas, dirigido hacia objetivos prácticos (como el manejo del dinero o la orientación en el tiempo y en el espacio) y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.
- ✓ El lenguaje es un campo en el que la mayor parte de los alumnos con síndrome de Down tiene dificultades, por lo que requiere un trabajo específico. Necesitan apoyo individualizado en el ámbito del lenguaje.
- ✓ Respecto a la lectura, una gran mayoría puede llegar a leer de forma comprensiva, siendo recomendable el inicio temprano de esta enseñanza (4-5 años) y el empleo de programas adaptados a sus peculiaridades de aprendizaje, por ejemplo, basados en métodos visuales y en los que la comprensión esté presente desde el principio.
- ✓ Es necesario aplicar programas específicos de autonomía personal, entrenamiento en habilidades sociales y educación emocional, dirigidos a promover su independencia.
- ✓ Necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades personales, de los objetivos individuales planteados y de los niveles de aprendizaje que cada uno vaya alcanzando, y no en base a criterios externos.
- ✓ Necesitan, en la mayor parte de los casos, que se confeccionen Adaptaciones Curriculares Individuales, dirigidas al alumno concreto (Ruiz, 2003).

LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS CONTENIDOS: ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR

ASPECTOS COMUNES: COMPETENCIAS BÁSICAS

La programación educativa para un alumno con síndrome de Down concreto ha de partir del plan de intervención global previsto para el conjunto de sus compañeros. Presenta, en el ámbito pedagógico, muchas necesidades comunes a los demás niños, que han de utilizarse como referente para organizar todo el trabajo educativo con él. A fin de cuentas, el niño con síndrome de Down es, ante todo, un niño como los demás (Ruiz, 2010c).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) elaboró a comienzos del presente siglo el denominado informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, OCDE, 2002), en respuesta a la demanda internacional de una reforma

de los sistemas educativos, en búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y nuevos modelos de escolarización.

Se entiende que la sociedad de la información y del conocimiento, en la que actualmente estamos inmersos, dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Este nuevo escenario social demanda cambios sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, hasta el extremo de que podríamos afirmar que sería necesario reinventar la escuela. Hay quien se atreve a aseverar, y no estaría demasiado descaminado, que en la actualidad maestros del siglo XX están educando a niños del siglo XXI con métodos pedagógicos del siglo XIX. Y esa realidad requiere una profunda revisión.

El informe DeSeCo intenta reformular el currículum escolar en torno al concepto de competencias y nos puede servir para definir algunas de las necesidades comunes a todos los alumnos, entre ellos los que tienen síndrome de Down. Se definen las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto, para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

Se consideran competencias fundamentales, aquellas imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para responder a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Implican dimensiones cognitivas y no cognitivas, desde las habilidades intelectuales a las prácticas, pasando por actitudes, valores y emociones. DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves:

- La competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz. Incluye desde lenguajes a conocimientos simbólicos y tecnológicos, precisos para comprender y situarse en el entorno sociocultural. Los niños con síndrome de Down necesitarán también dominar esos instrumentos, entre los cuales la lectura y la escritura y el manejo de las nuevas tecnologías se han de considerar imprescindibles.
- La competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos. Sitúa la interacción con el otro en el centro de la atención, respondiendo a la dependencia mutua de los seres humanos. Implica la adecuada relación con los demás, el saber y querer cooperar, así como la competencia para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social. La inclusión social y el desarrollo de unas

La programación educativa para un alumno con síndrome de Down concreto ha de partir del plan de intervención global

adecuadas relaciones interpersonales son objetivos ineludibles en el trabajo educativo con alumnos con síndrome de Down.

- La competencia para actuar de forma autónoma. Significa tanto el desarrollo de la propia identidad como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto.

Abarca, a su vez, dos capacidades:

- La capacidad y voluntad de defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer
- La capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional.

La formación integral de los niños con síndrome de Down requiere tener en cuenta ambas capacidades. En este sentido, los programas actuales de intervención para personas con discapacidad se enmarcan dentro de los paradigmas de Autodeterminación de la persona y búsqueda de la Calidad de Vida, plenamente coincidentes con este planteamiento (Schalock y Verdugo, 2003; Ruiz, 2007b).

Se evidencia, por tanto, que una intervención dirigida hacia el logro de las denominadas competencias clave puede servir como punto de partida y referente para la planificación educativa global dirigida a niños con síndrome de Down. Todos ellos necesitarán utilizar lenguajes y conocimientos simbólicos y tecnológicos, saber interactuar en grupos humanos heterogéneos y ser capaces de actuar de forma autónoma defendiendo sus propios intereses y derechos y consolidando su proyecto de vida personal, del mismo modo que cualquier otro ciudadano. En último término los objetivos son los mismos para todos los alumnos.

Por otro lado, el modelo de competencias pretende responder a las distintas necesidades de todos los alumnos, garantizando la igualdad de acceso para aquellos grupos que, como consecuencia de desventajas educativas causadas por circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, necesiten un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo, como es el caso de las personas con discapacidad y de todos los alumnos que tengan necesidades educativas especiales.



PROGRAMACIÓN EDUCATIVA PARA EL ESCOLAR CON SÍNDROME DE DOWN

La Ley Orgánica de Educación, que rige actualmente en España, recoge la siguiente definición de currículo: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, capítulo III, art. 6).

El currículo, por tanto, hace referencia al proyecto educativo que se concibe con el fin de conseguir determinados objetivos, a los métodos que se emplearán para llevar a cabo ese proyecto y a los sistemas de evaluación de los que nos hemos de servir para comprobar si lo planificado ha surtido el efecto previsto. Dicho con otras palabras y de forma más práctica y operativa, el currículum o currículo se puede definir como 1) qué enseñar (objetivos, contenidos y competencias básicas); 2) cómo enseñar (metodología); y 3) cuándo enseñar (distribución temporal y secuenciación de objetivos, contenidos y competencias); complementados con 4) qué, cómo y cuándo evaluar.

Siguiendo este guion, vamos a desglosar el procedimiento de programación educativa para alumnos con síndrome de Down, teniendo en cuenta que es necesario variar la metodología educativa habitual pensada para el hipotético e inexistente “alumno medio” y utilizar un enfoque personalizado en la intervención que se sirva de estrategias diversificadas.

QUÉ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con síndrome de Down se ha de tener en cuenta que, en su caso especialmente, hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos, por lo que hemos de ser especialmente rigurosos al elegir aquello a lo que vamos a dedicar nuestros esfuerzos educativos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades, de forma que no se pierda el tiempo en objetivos excesivamente costosos, cuando no imposibles de lograr, o en objetivos demasiado sencillos, que no supongan exigencia ni inciten al niño a superarse. Y teniendo en cuenta, además, que no se puede determinar a priori lo que va a llegar a aprender, por lo que en ningún caso se ha de partir de un límite o techo preconcebido sobre lo que va a poder alcanzar un niño concreto. En último término, se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo.

a) A largo plazo. Se puede incluir nuestro ideal de persona, nuestra “utopía” particular, el fin último que pretendemos alcanzar, lo que aspiramos que logre a lo largo de su vida el niño con síndrome de Down que tenemos ante nosotros. Se puede proyectar que sea lo más independiente posible, de forma que se reduzcan al mínimo el número y la

intensidad de los apoyos que precise en el futuro, con lo que se logra dar respuesta al interrogante que indefectiblemente plantean los padres: ¿qué será de él o de ella cuando yo falte? Si se le ha preparado para su máxima independencia, sea quien sea el que se encargue del niño cuando no estén los padres, no supondrá ninguna carga y podrá adaptarse a las nuevas circunstancias de su vida con mayor facilidad. La independencia es un objetivo ineludible, por un lado, por respeto a la persona con síndrome de Down a la que se ha de proporcionar la máxima calidad de vida y, por otro, para que los apoyos que vaya a necesitar en el futuro sean los mínimos posibles. Se ha de tener en cuenta que, en muchas ocasiones, el grado de independencia alcanzado por la persona con síndrome de Down no está tan restringido por las propias limitaciones que le impone su discapacidad, como por las impuestas por quienes le rodean, con los padres a la cabeza, quienes, bien por miedo, bien por falta de confianza, no le permiten desarrollar todas sus potencialidades.

Otros objetivos a largo plazo válidos, podrían ser: que alcance el puesto que le corresponde en la sociedad como ciudadano de pleno derecho, que sea autónomo, que encuentre un trabajo o que sea feliz. Evidentemente, si se busca lograr su máxima autonomía, el planteamiento educativo será muy distinto que si se pretende que dependa de sus padres toda su vida y pase la etapa adulta en casa o en un centro de día. El primer caso lleva a un planteamiento educativo que demanda un importante esfuerzo para lograr objetivos intermedios que le encaminen hacia esa independencia. Si se piensa en un futuro protegido, no será preciso gastar tantas energías ahora, aunque se ha de ser conscientes de que esa sobreprotección en el día de hoy del niño también cobrará un precio en forma de atención permanente cuando sea mayor.

De alguna manera, el tiempo invertido en la infancia para fomentar la autonomía es un tiempo recuperado en la etapa adulta, en forma de tranquilidad por el logro de su independencia.

b) A medio plazo. Con la vista puesta en un horizonte de normalización social, se pueden plantear objetivos a medio plazo como que se integre en colegios ordinarios, que siga los contenidos escolares que trabajan sus compañeros hasta donde sea posible, que participe en actividades sociales, deportivas y de ocio normalizadas, que utilice el ordenador, que maneje una cantidad concreta de dinero para sus compras cotidianas o que adquiera un nivel funcional de lectura y escritura.

c) A corto plazo. Algunos objetivos válidos a corto plazo podrían ser que sea autónomo en la clase, que tenga un comportamiento adecuado, que domine las habilidades sociales fundamentales, que lea determinado número de palabras, que escriba su nombre o un mensaje, que conozca información práctica sobre su entorno natural y social o que maneje unos contenidos matemáticos mínimos, todos ellos en la línea de los objetivos a largo y medio plazo antes mencionados.

Es esencial personalizar los objetivos que se planteen, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. No se puede caer en el error de suponer que los que se programaron ayer para determinado niño con síndrome de Down podrán también ser aplicados hoy a otro niño distinto, dado que ambos comparten la trisomía. O que si su edad mental, medida con un test estandarizado, es de 7 años, basta con tomar los objetivos

y los contenidos de 2º de Primaria y copiarlos literalmente. De hecho, un niño puede encontrarse en niveles curriculares diferentes en las distintas materias y está demostrado, por ejemplo, que su edad lectora o su nivel de desenvolvimiento social pueden estar por encima de su edad mental (Troncoso et al., 1997).

En algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, capacidades de autonomía personal o habilidades sociales) y en determinadas ocasiones habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación respecto a los demás niños.

Se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad, estableciendo unos escalones de ascenso que no sean ni excesivamente elevados, pues no le permitirán superarlos, ni demasiado sencillos, pues le aburrirán y no se sentirá motivado a enfrentarse ese reto. Eso supone descomponer las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades, siempre que sea necesario. Con relativa frecuencia, cuando un alumno con síndrome de Down no es capaz de alcanzar determinado objetivo la solución se encuentra en llevar a cabo una descomposición del proceso en pasos aún más pequeños.

Por otro lado, es preciso tener claro en cada momento cuál es el objetivo que estamos trabajando, dejando los demás en segundo plano. Si un niño está escribiendo los primeros trazos el control de las líneas será el objetivo prioritario.

Si ya escribe letras, la inteligibilidad será fundamental. Pero cuando escriba un mensaje, lo importante será el contenido, por lo que no es necesario centrarse en los errores de trazo o de ortografía, sino que se ha de valorar el objetivo final, que es comunicarse por escrito.

Como principio básico a la hora de escoger los objetivos, se ha de buscar siempre aquellos que sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o, al menos, aplicables lo más pronto posible en la vida real. Si aprender la numeración más allá de 100 no tiene utilidad práctica real, ni para manejar dinero, ni para medidas de peso, estatura o calzado, ni con el reloj o el calendario, quizás no merezca la pena dedicar mucho esfuerzo a cifras más altas. En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios generales, que pueden ser:

- ✓ Los que promuevan su independencia y autonomía en el mayor número posible de ámbitos. Los objetivos dirigidos a la autonomía en su vida cotidiana y al fomento de la responsabilidad personal han de considerarse prioritarios.
- ✓ Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora. Aquí podríamos incluir objetivos relacionados con el dominio de las nuevas tecnologías o la resolución de problemas cotidianos.
- ✓ Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar en mayor número de situaciones, como el entrenamiento en habilidades sociales o todo lo que suponga mejoras en su comunicación.
- ✓ Los que sirven de base para futuras adquisiciones. Es el caso de la enseñanza de la lectura, que les abre un mundo de posibilidades, o de la numeración y el cálculo, útiles

para posteriormente manejar el dinero o para orientarse en el tiempo, con el reloj o el calendario, y en el espacio. Ambos objetivos son costosos, pero bien merecen la pena.

✓ Los que favorezcan el desarrollo de sus competencias y capacidades: atención, percepción, memoria, cognición, función ejecutiva, pensamiento instrumental, resolución de problemas, comprensión y expresión oral y escrita y socialización.

Si un educador duda a la hora de seleccionar los objetivos que pretende trabajar con un niño con síndrome de Down, los anteriores criterios le pueden servir de referencia. Un programa de entrenamiento en habilidades sociales promueve su independencia, le es útil en el momento actual, tiene una gran aplicación práctica en su vida social cotidiana, le sirve para interactuar con otras personas y, por tanto, como fundamento para futuros aprendizajes, y desarrolla competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos y para el fomento de su autonomía personal. La memorización de los tiempos verbales en modo subjuntivo, la resolución de ejercicios con fracciones, la tabla periódica de los elementos químicos o la cronografía de la Historia (objetivos, por cierto, planteados para algunos jóvenes con síndrome de Down) ni fomentan su independencia, ni tienen aplicación en este momento, ni son funcionales para su vida práctica cotidiana ni sirven para futuras adquisiciones.

Desarrollan, eso sí, capacidades, de memoria por ejemplo. El gran problema de dirigir los esfuerzos hacia objetivos poco prácticos, es el tiempo que se precisa, que podría dedicarse a objetivos más útiles.

CÓMO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN: METODOLOGÍA

La metodología educativa abarca el conjunto de estrategias docentes que utiliza el profesor para transmitir los contenidos de aprendizaje a sus alumnos.

Evidentemente, con los alumnos con síndrome de Down deberá utilizarse una metodología individualizada; del mismo modo que se seleccionaron los objetivos de forma personalizada es imprescindible individualizar la metodología de trabajo para hacer eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Eso conlleva conocer al alumno concreto, a ese niño particular con el que estamos trabajando y analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles para sacar el máximo provecho de sus potencialidades.

Como condición metodológica previa, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor o profesor de aula, profesores especialistas y de apoyo, servicios especializados (Asociaciones y Fundaciones) y familia, para que la in-

Un programa de entrenamiento en habilidades sociales promueve su independencia

tervención se realice con el mayor grado de coherencia, de coordinación y de colaboración posible. De ahí la imperiosa necesidad de generalizar el trabajo en equipo como una forma de intervención obligatoria dentro de los colegios. Es indispensable que se facilite, desde la organización de los centros, la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con síndrome de Down, favoreciendo y promoviendo que encuentren espacios y tiempos para realizar planificaciones conjuntas.

En todo caso, la flexibilidad organizativa en todos los niveles del centro escolar es requisito para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con síndrome de Down. Es preciso el compromiso pleno del equipo directivo, con el jefe de estudios a la cabeza, ya que si quienes han de promover el proceso inclusivo no creen en él difícilmente van a conseguir animar e implicar al resto del profesorado en el proyecto. Por eso, se ha de partir de una visión global del centro, en la que se tenga en cuenta al alumnado con síndrome de Down a la hora de elaborar el proyecto educativo y confeccionar la programación general anual.

Metodología general de trabajo

Como ya se mencionó con anterioridad, las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down nos van a servir de guía básica a la hora de marcar las pautas metodológicas fundamentales:

- ✓ Dos principios metodológicos han de presidir todas las actuaciones con alumnos con síndrome de Down: la imaginación y la flexibilidad. La imaginación para buscar nuevos caminos pedagógicos, fuera de las rutas habituales, que permitan sacar el máximo rendimiento de cada alumno.

La flexibilidad para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.

- ✓ Precisamente imaginación y flexibilidad son habilidades de las que tienen serias carencias los niños con síndrome de Down, por lo que habrán de ser los educadores quienes las aporten.

- ✓ Es preciso presentar multisensorialmente los contenidos de aprendizaje, con imágenes, gráficos, dibujos, pictogramas o esquemas cuando sea viable y, si es posible, empleando varias vías de acceso a la información, a través de la vista, del oído, del tacto e incluso manipulando objetos reales siempre que se pueda.

- ✓ Es recomendable proporcionarles pautas de actuación, estrategias, formas de actuar, instrucciones concretas, más que normas generales de carácter abstracto. Se han de explicar detalladamente los pasos para llevar a cabo cualquier proceso o actividad y procurar que los apliquen en la práctica, con ayudas en los momentos iniciales, que se irán retirando paulatinamente, sirviéndose de un sistema de andamiaje.

- ✓ Emplear más ayuda directa y demostraciones (por medio del modelado y la imitación) que largas explicaciones.

- ✓ Trabajar siempre desde lo concreto a lo abstracto, desde los ejercicios prácticos a las conclusiones teóricas, desde lo manipulativo a lo conceptual.

- ✓ Durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, es esencial no dar por supuesto nada, ni lo que saben ni lo que desconocen. Puede darse una gran desproporción entre algunos de los conocimientos que poseen y otros, incluso más sencillos, que no dominan. Lo que saben han de poder demostrarlo y que dominen una habilidad en una de-

terminada situación no puede llevarnos a inferir que serán capaces de realizarla en otras circunstancias distintas. De ahí que sea preciso tener prevista la generalización de los aprendizajes.

- ✓ En ocasiones, será preciso “hacer la vista gorda” frente a determinado resultado, valorando el esfuerzo más que la calidad de lo realizado, para mejorar la autoestima del niño, su motivación o el buen clima de la clase.

- ✓ Los profesores deben comportarse en clase sabiendo que son “modelos” para los alumnos y especialmente para los alumnos con síndrome de Down que aprenden muchas de sus conductas por observación. Recordemos que educamos con lo que decimos, educamos con lo que hacemos y, fundamentalmente, educamos con lo que somos.

Por último, se ha de ser muy cuidadoso con la tendencia a comparar al niño con síndrome de Down con sus compañeros o incluso con otros niños con trisomía. Cada uno es distinto y se ha de procurar que progrese a su propio ritmo. Es peligrosa la tendencia a considerarlo como un alumno más, que suele llevar a intentar que haga lo mismo que los demás y al mismo tiempo que ellos, sobre exigiéndole sin prestar los apoyos necesarios.

Actividades

- ✓ Es recomendable partir también del principio de flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como la habíamos planificado. Deberemos combinarlas de acuerdo con la motivación del alumno, su estado de ánimo y su interés en cada momento, variando el tipo de tarea o su grado de dificultad.

- ✓ Lógicamente, si los niños con síndrome de Down perciben y procesan mejor la información por la vía visual que por la auditiva, presentar imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Nos deberemos servir, por tanto, de actividades basadas en imágenes y objetos reales siempre que sea posible, dándoles múltiples oportunidades para que puedan obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.

- ✓ Las actividades que supongan procesamiento auditivo van a tener una incidencia menor en su aprendizaje. Se ha de tener en cuenta, además, que el mensaje verbal es fugaz, instantáneo, repentino, y no se mantiene en el tiempo, salvo si es repetido. La imagen, por el contrario, permanece en el tiempo y eso favorece la consolidación de la información.

- ✓ Es recomendable utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa. El educador puede hacer de mediador, para acercar los conocimientos al alumno, pero siempre buscando que el niño sea protagonista de su propio aprendi-

***Se ha de ser
muy cuidadoso
con la tendencia a
comparar al niño
con síndrome de
Down con sus com-
pañeros o incluso
con otros niños
con trisomía***

zaje.

- ✓ Es fundamental utilizar un aprendizaje basado en el juego, que sea realmente lúdico, entretenido, atractivo, de forma que se sientan motivados a participar activamente en aquello que se les está enseñando.
- ✓ Introducir actividades abiertas con tareas sencillas y significativas, que tengan sentido para el niño, dejándoles en algún caso elegir entre varias opciones, para aumentar su motivación y las opciones de realizarlas con éxito.
- ✓ Presentar actividades de corta duración, adaptadas a su capacidad de atención, que irán prolongándose progresivamente. Con los alumnos con síndrome de Down es mejor planificar muchas actividades cortas que pocas de larga duración.
- ✓ Y también, combinar diferentes tipos de actividades: trabajo autónomo individual; trabajo a dos, compartido con algún compañero; exposiciones orales por parte del profesor; búsqueda de información, trabajo en grupos y otras.
- ✓ Es imprescindible adaptarse a su ritmo de trabajo, dejándole más tiempo para acabar la actividad. Los tiempos cerrados, en los que cada niño tiene un límite para terminar determinado ejercicio, son contrarios al principio de adaptación a los diferentes ritmos que ha de regir la atención a la diversidad.

De todos modos, poco a poco, hay que ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones, pues deberán ir preparándose para responder a las demandas que el mundo exterior impone.

- ✓ Este es un buen ejemplo de la doble dirección en que se transita en el camino hacia la inclusión: el entorno se adapta al ritmo del niño para conseguir que, más tarde, sea el niño quien pueda adaptarse al ritmo del entorno social en el que ha de vivir.
- ✓ Se ha de procurar que cualquier habilidad que se adquiera pueda ser aplicada en el mundo real y dejar que se realice una práctica repetida.



✓ Con cierta frecuencia al niño con síndrome de Down se le proporcionan ayudas que no precisa, muchas veces, sin que el educador, maestro o padre, sea consciente de que le están ayudando. Un principio fundamental del trabajo educativo con los alumnos con síndrome de Down ha de ser “no ayudarles nunca en aquello que puedan hacer por sí mismos”. Se trata, a fin de cuentas, de ayudarles para que en el futuro ellos se ayuden a sí mismos.

✓ Por último, en lo relativo a la planificación de actividades para alumnos con síndrome de Down interesa más la calidad que la cantidad de los ejercicios. Nunca se ha de hacer por hacer, cayendo en un activismo estéril, sin un fin claro, como cuando se le manda al niño que coloree dibujos o que copie textos durante horas, de forma que se le tiene entretenido, pero sin ninguna finalidad pedagógica. Un profesional de la educación ha de saber en cada momento cuál es el objetivo del ejercicio que propone a sus alumnos y ha de tener en su mente la respuesta a la pregunta “¿Para qué le mando que haga...?” cada vez que prepara una actividad para un niño con síndrome de Down.

Materiales

✓ Es imprescindible la adaptación de los materiales de trabajo para cada niño con síndrome de Down. En algún caso, incluso, será necesario elaborar materiales creados al efecto, para atender a su proyecto educativo individual. Es el caso de los cuentos personalizados creados en las primeras fases del programa de lectura o de las fichas y materiales confeccionados para dar respuesta a su adaptación curricular individual.

✓ Es conveniente tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y contar con material en abundancia, por si se han de modificar las actividades que se tenían previstas en un principio.

• También conviene que existan unas normas claras sobre la utilización del material, que sean inteligibles para el alumno. Se ha de distribuir el material de forma que se encuentre fácilmente, pueda acceder a él con comodidad y pueda guardarse sin problema.

✓ El libro de texto puede ser una herramienta útil, pero a partir de determinado momento los contenidos incluidos en él no tendrán relación con el nivel de conocimientos y de comprensión del niño. Los profesores deberán valorar el punto en que la diferenciación que supone llevar libros distintos a sus compañeros se vea superada por la necesidad de que los libros que maneje sean realmente los que es capaz de utilizar.

✓ Los materiales de la vida cotidiana son una fuente inagotable de experiencia, como en el caso de la cocina, la ropa, la compra o los juguetes.

La ropa puede emplearse para clasificar por colores, formas o tamaños; para identificar materiales o texturas; puede utilizarse para contar, medir y ordenar e, incluso, para fomentar la responsabilidad al lavarla o guardarla y servir de entrenamiento para mejorar la autonomía en el vestido. Si el objetivo último de las actividades de motricidad fina, por ejemplo, es conseguir que adquiera la suficiente coordinación como para atarse los botones o los cordones, pues comencemos el entrenamiento atando directamente botones y cordones.

La cocina sirve para comprar y manejar dinero, contar, pesar, medir, calcular, nombrar, enriquecer el vocabulario, leer recetas, colocar, cortar, pinchar, picar, trocear, pelar, organizar, escoger, tocar, amasar, olfatear, degustar, saborear y hasta para socializarse compartiendo los platos preparados. ¿Se pueden trabajar más capacidades y competencias con una sola actividad?

CUÁNDO ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN: SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL

La distribución de los objetivos y los contenidos a lo largo del tiempo se puede recoger en un cronograma, en el que se coloquen en función del momento más idóneo para su adquisición por el alumno con síndrome de Down concreto.

La organización del horario semanal y diario se ha de planificar de acuerdo con sus necesidades. Si al llegar al colegio por la mañana está más atento y concentrado, es en las primeras horas cuando se han de colocar los contenidos más densos, quizás de materias como lenguaje o matemáticas, de forma que el niño con síndrome de Down saque el máximo provecho de los momentos en que está más fresco, algo que con toda probabilidad también beneficiará a sus compañeros. Las últimas horas del día, en las que el cansancio comenzará a hacer mella en él, deberían reservarse para actividades más lúdicas o de menor contenido conceptual, que no requieran tanta concentración.

Los objetivos y contenidos se distribuirán en el tiempo en función de su ritmo de aprendizaje. Es posible que algunos objetivos deban de ser eliminados, bien por su poca funcionalidad, bien por su excesiva complejidad. La eliminación de objetivos se ha de realizar a partir de una reflexión profunda sobre las potencialidades del niño concreto, pero con la conciencia de que se realiza esa selección por la presión del tiempo, que hace que esa criba sea absolutamente imprescindible para sacar el máximo rendimiento de cada alumno.

Será preciso que otros contenidos se planifiquen para momentos distintos a sus compañeros, quizás pensando en que el niño con síndrome de Down podrá adquirirlos, pero más tarde que los demás. Y será preciso



introducir objetivos específicos para él, como algunos de los mencionados anteriormente: programas de mejora de la atención o la memoria, programas de autonomía o de entrenamiento en habilidades sociales, precisamente por su necesidad de que se le enseñen habilidades que otros niños aprenden espontáneamente.

QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR A LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con síndrome de Down, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y, en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes. De hecho, la información que se proporcione a los alumnos o a sus padres sobre su rendimiento escolar ha de constar, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa bien clara del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o de un criterio externo, o en comparación con sus compañeros.

Para ello es preciso establecer una línea base, hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe, y partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido para planificar las actuaciones educativas. Posteriormente el profesor se servirá de la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las intervenciones, como estrategia básica para realizar el seguimiento del proceso educativo.

Con relativa frecuencia, las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer, más que de sus posibilidades. Craso error. Se ha de procurar evaluar en positivo, recalando las fortalezas del niño, sus potencialidades, aquello que domina y que tiene bien consolidado.

Por último, con alumnos con síndrome de Down y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas y, en muchas ocasiones, se podrá considerar adquirido un conocimiento o una habilidad cuando sea capaz de obtener un resultado positivo en el 80% de las ocasiones.

Se han de variar los sistemas de evaluación, teniendo claro que evaluación no es sinónimo de examen, que es una modalidad más, pero no la mejor ni la más eficaz. Por ello,

***Se valorará
al alumno en
función de él
mismo, no sobre la
base de una
norma o de un
criterio externo***

se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa (Ruiz 2008c; 2009a). A saber:

- a) Visual en lugar de oral, en la que el alumno pueda señalar o indicar lo que sabe, si tiene dificultades para expresarlo verbalmente.
- b) Manipulativa en lugar de cognitiva, utilizando materiales y objetos reales, para que pueda hacer aquello que no es capaz de explicar.
- c) Práctica en lugar de teórica, de forma que se pueda servir de las demostraciones para expresar lo que conoce.
- d) Oral en lugar de escrita, lo que permitirá a los que no escriben o apenas lo hacen, transmitir sus conocimientos.
- e) Diaria en lugar de trimestral, a fin de poder realizar una comprobación constante de los avances.
- f) Basada en la observación en lugar de en exámenes.
- g) Con herramientas variadas, como el portafolio o la evaluación a través de tareas y con sistemas abiertos, que incluyan la autoevaluación o la coevaluación, entre otros.
- h) Abierta al entorno social y familiar, en lugar de cerrada entre las paredes del aula.
- i) Los que saben leer y escribir con comprensión pueden realizar exámenes orales y escritos, incluso con memorización de pequeños textos.

Se les debe dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno, para que los padres sepan cuál es su evolución escolar. Por último, el profesorado deberá también evaluar la propia labor docente para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular Individual.



MEDIDAS PARA APLICAR EN EL AULA

Respecto a la relación entre el profesor y el alumno con síndrome de Down, nuevamente nos serviremos de los conocimientos con los que contamos respecto a las peculiaridades de su aprendizaje, para establecer las pautas más adecuadas de intervención en el aula. De entrada, lo fundamental es que el alumno con síndrome de Down disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás, que sea uno más, de forma que se le trate como a los otros, sin tener más obligaciones pero tampoco contando con más privilegios. Si hubiéramos de inclinar la balanza por un extremo, quizás elegiríamos caer por el lado de la exigencia más que por el de la sobreprotección. Por ello, es recomendable, dentro del marco del aula, considerar los siguientes principios (Ruiz 2007a; 2009a):

- ✓ La acogida del alumno con síndrome de Down en la clase se puede facilitar con una breve charla previa a los compañeros, explicándoles algunas de sus características y dándoles sugerencias sobre cómo tratarle; por ejemplo, recordándoles que no han de ayudarlo cuando no sea necesario.
- ✓ Se ha de tener en cuenta que en muchas ocasiones la actitud que van a mostrar los demás niños hacia el niño con síndrome de Down será la que el profesor transmita. En general los alumnos lo acogerán con naturalidad, ya que suelen tener menos ideas preconcebidas respecto a lo que el síndrome de Down supone.
- ✓ En lo relacionado con los compañeros, la mejor estrategia es abordar el tema con normalidad y responder a sus dudas con naturalidad. Lo esencial es el trato que el profesor proporcione al alumno con síndrome de Down, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante. Si el profesor se siente incómodo, o inseguro, o trata de forma sobreprotectora al niño con síndrome de Down muy probablemente ese será el trato que le prodigan sus compañeros de clase. De ahí la importancia de cuidar los aspectos de relación personal: clima de clase, nivel de ayuda, trato correcto y relajado, habilidades sociales, etc.
- ✓ Es útil crear la figura del alumno tutor o compañero de acogida, válido para cualquier alumno nuevo que se incorpore al aula, por ejemplo inmigrante o con síndrome de Down, que le acompañará y ayudará durante los primeros días.
- ✓ 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. Se ha de intentar evitar, no obstante, cargar a otro niño con la responsabilidad de la atención del niño con síndrome de Down.
- ✓ La tradicional norma escolar que afirma que “no se puede copiar” debería sustituirse por otra que obligase a hacerlo en determinadas circunstancias. Si el objetivo final es el aprendizaje de todos los alumnos, en muchas ocasiones una breve explicación o modelado de un compañero es más efectivo que todos los esfuerzos docentes del profesor.
- ✓ Siempre que se pueda, procurar que el alumno con síndrome de Down realice actividades en común con los demás, procurando que lleve los mismos libros, que tenga el mismo boletín de notas, que comparta el mayor número posible de clases con ellos.
- ✓ Realizar un seguimiento individual del alumno, analizando su proceso educativo, reconociendo sus avances, revisando con frecuencia su trabajo y sus tareas, a ser posible cada día.
- ✓ Favorecer la realización de actividades controladas de forma individual por el profesor, teniendo previstos momentos para llevar a cabo supervisiones y ayudas en rela-

ción con los aspectos concretos en que tiene dificultades.

- ✓ Elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o ampliación para el alumno con síndrome de Down. Un objetivo esencial de la planificación del aula ha de ser la autonomía del niño en clase, de forma que sea capaz de realizar sus tareas por sí mismo, como cualquier compañero.
- ✓ Utilizar los puntos fuertes de las personas con síndrome de Down para mejorar su aprendizaje. Emplear una enseñanza basada en imágenes y objetos, con apoyo visual para mejorar la memorización y aplicación práctica en situaciones reales de los contenidos trabajados. Por ejemplo, es muy útil confeccionar un panel con imágenes con el horario del alumno, para que sepa en cada momento la actividad que se va a realizar en clase o pictogramas por los espacios del centro para facilitar su orientación espacial.
- ✓ El aprendizaje por medio de modelos o por observación es característica destacada en las personas con síndrome de Down. Por eso se ha de permitir que el alumno se fije en los demás, que los tome como referencia antes o durante la actividad.
- ✓ Tener en cuenta también sus puntos débiles, por ejemplo, limitando las exposiciones verbales en clase, reduciendo las exigencias de expresión oral o adaptando las explicaciones y las tareas a los límites de su atención.
- ✓ Si el alumno con síndrome de Down tiene dificultades para captar la información por vía auditiva, se han de tomar medidas que compensen esa limitación como:
 - Hablar al niño comprobando que nos atiende, mirándole a la cara y transmitiéndole mensajes directos, cortos, concisos y sin doble sentido.
 - Colocarle en la parte delantera de la clase, tanto para facilitar el control de su atención como por sus probables deficiencias visuales, que pueden hacer que le cueste percibir lo que aparece en la pizarra.
 - Reforzar las exposiciones, las instrucciones y las órdenes verbales con expresiones faciales, señales o gestos, e incluso guía física si es necesario.
 - Escribir las palabras clave y el vocabulario nuevo en la pizarra.
 - Conceder tiempo suficiente al niño con síndrome de Down para que procese la información que se le proporciona y pueda responder, respetando la lentitud de su respuesta.
- ✓ En la relación con las familias, es muy útil para el intercambio frecuente de información y la coordinación de la intervención educativa, la utilización de un cuaderno compartido, denominado en algunos casos “cuaderno viajero”, “agenda personal” o “cuaderno individual del alumno”.

Es posible, por último, que el alumno reciba algún tipo de apoyo complementario en un aula distinta, apartada de sus compañeros, en sesiones individualizadas con profesores especialistas, por ejemplo, de pedagogía terapéutica, logopedia o fisioterapia. Las sesiones de apoyo fuera del aula tienen un inconveniente claro, ya que privan al alumno de asistir a las enseñanzas que en esos momentos se están impartiendo en la clase, lo que sobrecarga al niño, que deberá recuperar esos contenidos en otro momento. Se ha de procurar, por tanto, que el número de horas que permanezca fuera de la clase sea el menor posible. Por otro lado, algunas medidas de coordinación entre el aula ordinaria y el aula de apoyo pueden ser las siguientes:

- ✓ Programar reuniones de coordinación y planificación conjunta de los distintos profesionales que trabajan con el niño de forma periódica.
- ✓ Elaborar una carpeta individual para el alumno con síndrome de Down, que llevará

siempre con él y en la que estará recogida su adaptación curricular y los materiales con las actividades que está realizando, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Podría incluso llevar la carpeta fuera del colegio y trabajar algunos aspectos en casa o en la asociación a la que asista.

- ✓ Emplear la agenda o cuaderno viajero como herramienta de comunicación entre todos los profesores y con la familia
- ✓ Diseñar una hoja individual de cada alumno con síndrome de Down, con los objetivos, contenidos y actividades para él programadas para un plazo determinado de tiempo, por ejemplo, dos semanas. Se trataría de un breve resumen de su Adaptación Curricular Individual que puede servir como referencia en su tarea al maestro en el aula y al especialista en el apoyo.
- ✓ Realizar de forma regular intervenciones coordinadas y simultáneas de los dos profesionales, tutor y maestro de apoyo, con el grupo dentro del aula, para apoyar al alumno con síndrome de Down o a otros compañeros.
- ✓ Las estrategias cabeza-cola para abordar los distintos temas suelen ser muy efectivas. Antes de comenzar la lección, en el apoyo individual, se trabajan algunos de los conceptos fundamentales para que cuando se trate el tema, sepa de qué se está hablando. Al terminar se refuerzan también individualmente aquellos contenidos más complejos o abstractos.
- ✓ Las mismas fichas de trabajo utilizadas en el apoyo individual por el alumno con síndrome de Down pueden ser duplicadas y llevadas a clase para favorecer su trabajo autónomo.



MEDIDAS Y ORIENTACIONES GENERALES PARA DIFERENTES CONTEXTOS: PATIO, COMEDOR, ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES,...

- ✓ Deben ser considerados de forma individual, ya que cada alumno/a tiene desarrolladas unas capacidades y habilidades diferentes. Evitando así la comparación y la generalización en el tratamiento y atención que en otros grupos de necesidades si suelen ser más afines.
- ✓ Considerar aspectos relevantes y diferenciadores de cada contexto que puedan ser utilizados en cada caso para centrar la intervención en cada uno de ellos. Material visual: carteles, fotos, objetos,...
- ✓ Fundamental la coordinación de todos los educadores y personal implicado de cada contexto.
- ✓ Les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa.
- ✓ Precisan de mayor número de ejemplos, de ejercicios, de actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Ruiz Rodríguez, E. “Programación educativa para escolares con síndrome de Down”, Fundación Iberoamericana DOWN 21

Trastornos por déficit de atención e hiperactividad

Equipos de Orientación Inca - Pont d'Inca

¿QUÉ ES EL TDAH?

Definición

El **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad** es un trastorno de origen neurobiológico que afecta aproximadamente al 5% de la población en edad escolar.

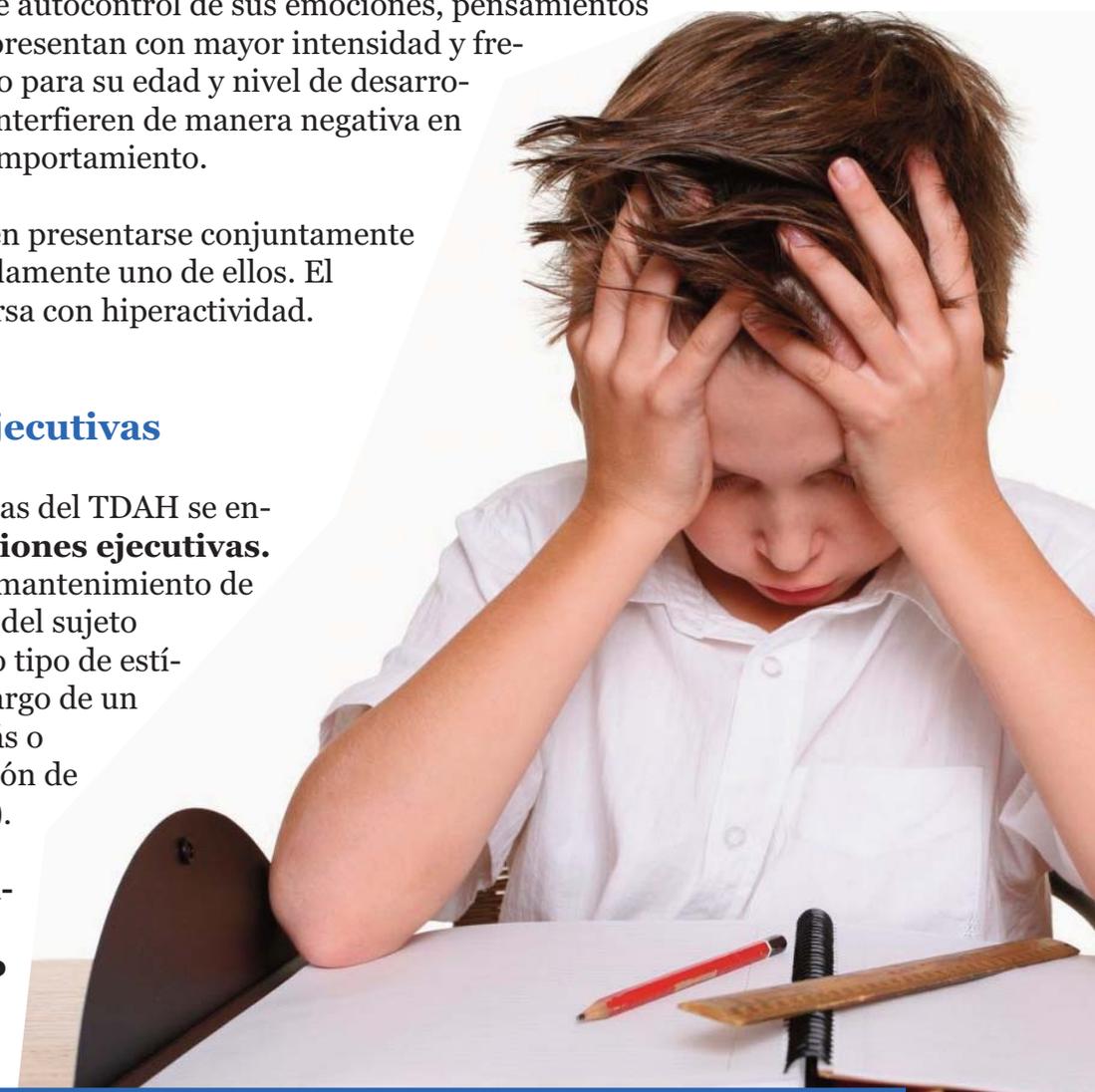
Se caracteriza por síntomas de **desatención** (incapacidad de resistirse a estímulos irrelevantes, lo que dificulta su concentración durante mucho tiempo y, por tanto, el mantenimiento del trabajo “consistente” en una tarea, por un período de tiempo más o menos largo), **hiperactividad** (alto nivel de actividad motora) e **impulsividad** (dificultad de autocontrol de sus emociones, pensamientos y conductas), que se presentan con mayor intensidad y frecuencia de lo esperado para su edad y nivel de desarrollo, de tal forma que interfieren de manera negativa en su aprendizaje y/o comportamiento.

Estos síntomas pueden presentarse conjuntamente o bien predominar solamente uno de ellos. El TDAH no siempre cursa con hiperactividad.

Las funciones ejecutivas

Las dificultades propias del TDAH se encuentran en **las funciones ejecutivas**. Éstas consisten en el mantenimiento de la actividad cognitiva del sujeto sobre un determinado tipo de estímulo o de tarea a lo largo de un período de tiempo más o menos largo (regulación de la atención sostenida).

a) Funciones ejecutivas relacionadas con el rendimiento académico.



La característica clave del TDAH es la mayor variabilidad en el rendimiento académico y/o ejecución de cualquier tarea a través del tiempo.

¿Cuál es la problemática?

- ✓ Tienen dificultad para mantener la atención de forma sostenida y gran facilidad para la distracción.
- ✓ Falta de capacidad en la generación de la motivación intrínseca necesaria para las tareas que no tienen ninguna consecuencia inmediata o atracción para ellos.
- ✓ El rendimiento académico está por debajo de su capacidad.

Tienen dificultad para mantener la atención de forma sostenida y gran facilidad para la distracción

Esta variabilidad suele generar mucho desconcierto en los demás, ya que en algunas ocasiones pueden hacer su trabajo rápida y correctamente, mientras que, en otras, sus tareas son realizadas mal, con errores y de manera irregular. Esto no debe llevarnos a concluir que “pueden” pero “no quieren”.

b) Funciones ejecutivas y comportamiento.

Otra característica de las personas con TDAH es la dificultad en la inhibición conductual y la pobre regulación del nivel de actividad a las demandas de una determinada situación.

¿Cuál es la problemática?

- ✓ Dificultad en la regulación de las emociones.
- ✓ Poca habilidad para parar y pensar antes de actuar.
- ✓ Dificultad para controlar la reacción a un acontecimiento en una situación que exige control.

ACTUACIONES GENERALES ANTE EL ALUMNO CON TDAH

¿Qué hacer cuando el profesor detecte en un alumno los síntomas de TDAH?

Informar al orientador del centro para que lo evalúe o siga el circuito de evaluación de TDAH marcado en su Comunidad Autónoma.

Coordinación entre profesores

Se recomienda la coordinación entre todos los profesores del alumno, especialmente cuando cambia de curso o de ciclo, con el objeto de que se pongan en práctica las mismas técnicas de control de conductas, en caso de ser necesarias, además de facilitar la posibilidad de mantener de forma coherente los apoyos metodológicos para mejorar la eficacia educativa.

TRATAMIENTO DEL TDAH

El tratamiento del TDAH es multidisciplinar y combina:

- ✓ Tratamiento psicológico.
- ✓ Tratamiento farmacológico.
- ✓ Tratamiento psicopedagógico.

PAUTAS Y ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL PROFESOR

Modificaciones en el ambiente

- ✓ Ambiente estructurado y flexible.
- ✓ Procurar informar siempre de las normas de clase. Es conveniente que estén a la vista del alumno.
- ✓ Reservar un espacio en la pizarra para anotar fechas de controles, deberes...
- ✓ Tener el horario semanal en algún lugar visible.
- ✓ Conviene que el alumno esté ubicado en un lugar espacioso, con luz suficiente, lejos de puertas y ventanas, evitando distracciones. No es conveniente separarlo de manera destacada o aislarlo.
- ✓ Ubicarlo cerca del profesor de manera que pueda ayudarle a reconducir la atención cuando se distrae.



TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

- ✓ Sentarle junto a un compañero tranquilo que pueda servirle de modelo positivo.
- ✓ Evitar juntar a todos los niños con dificultades separándoles del resto de alumnos.
- ✓ Fomentar la planificación y organización-

Secuenciar las tareas

- ✓ Es recomendable dividir las tareas en etapas más pequeñas
- ✓ Determinar el tiempo de trabajo/atención e ir aumentándolo a medida que el alumno progresa.
- ✓ Asignar menos cantidad de ejercicios, es mejor que realice menos cantidad y bien hechos, que muchos y mal.
- ✓ Hacerle preguntas frecuentes secuenciadas por marcadores temporales (¿Por dónde empezamos?).
- ✓ Establecer un plan de trabajo antes de empezar la clase con esquemas o resúmenes atractivos.

Emplear un sistema que incremente su atención y motivación

- ✓ Darle la oportunidad de acabar las actividades con algo que les salga bien.
- ✓ Para darle más tiempo, se le puede entregar la actividad el primero y recogerla el último.
- ✓ Hacerle participar en las rutinas del aula (repartir material...)
- ✓ Hacer uso explícito de refuerzo social.
- ✓ Mezclar actividades de bajo y alto interés.
- ✓ En la medida que sea posible, utilizar materiales informáticos.

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES DE ACCESO

Los alumnos con TDAH requieren adaptaciones no significativas en el método de enseñanza/aprendizaje, centradas en los aspectos metodológicos y de evaluación.

En principio, los niños con TDAH no requieren adaptaciones curriculares significativas, solo en los casos en que el TDAH se asocie a algún trastorno de aprendizaje.

Adaptaciones no significativas

El alumno con TDAH debe seguir su propio ritmo de aprendizaje por lo que es recomendable individualizar las adaptaciones a las necesidades específicas del alumno.

a) Exámenes y evaluaciones

El objetivo es asegurar que el alumno ha adquirido los conocimientos requeridos. Se trata de valorar lo que sabe y su esfuerzo, no su habilidad para afrontar la situación de examen.

✓ **Formato.** Reducir el número de preguntas por hoja, intentar que el enunciado sea sencillo y concreto; destacar las palabras clave en negrita, evitar dar más de una instrucción en la misma pregunta; dejar un espacio amplio entre pregunta y pregunta para dar la respuesta; es preferible realizar exámenes cortos y frecuentes; trabajar antes de la prueba con modelos de examen; ofrecer alternativas de evaluación como trabajos...

✓ **Cantidad y tiempo.** Planificar los exámenes con tiempo para favorecer la organización del estudio; es mejor realizar exámenes frecuentes y cortos; si es posible, no realizar más de un examen al día; darle más tiempo para terminar el examen, si lo necesita; preferentemente evaluar en las primeras horas del día.

✓ **Calificación:** ser flexible con los errores por despiste (olvidos como no poner el nombre...), la presentación (borrones, caligrafía...), errores ortográficos.

b) Agenda.

Debemos tener en cuenta que el manejo de la agenda es una de sus dificultades más significativas. Tardarán años en automatizar su uso.

Para asegurarnos de que ha recibido las instrucciones de las tareas previstas, podemos:

- ✓ Dedicar un tiempo cada día para que apunte las tareas en la agenda.
- ✓ Asegurarse de que lo ha apuntado todo, por ejemplo con un compañero tutor.
- ✓ Además de las tareas diarias, es esencial que alumno y los padres tengan acceso con suficiente antelación a las fechas de exámenes, entrega de trabajos...

c) Deberes y tareas.

- Reducir la cantidad y el volumen de las tareas para casa.
- Las tareas largas conviene fragmentarlas en partes.
- Se recomienda facilitarle esquemas, resúmenes y guías para estudiar en casa.

Adaptaciones significativas

Por lo general, los alumnos con TDAH no requieren adaptaciones curriculares significativas.

En los casos en que el TDAH se asocie a algún trastorno de aprendizaje específico

***En principio,
los niños con
TDAH no re-
quieren adap-
taciones
curriculares
significativas***

(dislexia, disortografía...), serán los equipos de orientación de cada centro los responsables de valorar y proponer dichas adaptaciones. Los tutores son los responsables de realizar las adaptaciones, con la colaboración del equipo docente del alumno y el orientador del centro.

ORIENTACIONES PARA PADRES DE NIÑOS CON TDAH

- ✓ Al establecer normas de disciplina, es muy importante que las hagan explícitas, es decir, que el niño sepa exactamente qué es lo que se espera de él. De este modo, si quebranta alguna norma familiar, sabe cuáles serán las consecuencias.
- ✓ Las instrucciones y respuestas verbales de los adultos han de ser breves, precisas y concretas.
- ✓ La respuesta de los padres ante la ruptura de las normas ha de ser proporcional a la importancia de la infracción.
- ✓ Es conveniente que los padres respondan a los actos de indisciplina con comportamientos concretos y previstos.
- ✓ Los castigos deben tener una duración limitada, no es útil prolongarlos sistemáticamente, pues son difíciles de cumplir y pueden originar en el niño ansiedad y sentimientos negativos.
- ✓ Tratándose de niños nerviosos o hiperactivos, no es aconsejable que los padres limiten las salidas de casa y los contactos con amigos y compañeros. Ello sólo dificulta su adaptación social y limita sus posibilidades de participar en juegos y actividades grupales.
- ✓ Conviene establecer hábitos regulares, es decir, horarios estables de comida, sueño, televisión, deberes...
- ✓ Los adultos deben estar atentos y discriminar las señales que prevén la proximidad de un episodio de rabietas, desobediencia...; así les será más fácil controlarlo alejando al niño de la situación conflictiva.
- ✓ Cuando el niño ha de realizar actividades nuevas tiene que aprender previamente. Es útil ensayar con él, emplear el modelado e instrucciones verbales sencillas y concretas que guíen su actuación.
- ✓ Para evitar experiencias de fracaso es muy recomendable comenzar el aprendizaje con tareas simples y fáciles, que puede resolver correctamente y garantizar de este modo las experiencias de éxito.
- ✓ Es esencial que los adultos adopten un enfoque positivo en sus relaciones con los niños. En lugar de insistir en lo perturbador que resulta su comportamiento, son más aconsejables las referencias positivas a las habilidades y éxitos que logran.
- ✓ Conviene no olvidar los efectos del aprendizaje social. Los niños observan lo que ocurre a su alrededor y después reproducen los comportamientos aprendidos.

Por lo tanto, en manos de los padres está:

- ✓ Proveer de un ambiente familiar estructurado. No activar al niño con su comportamiento...

- ✓ Poner límites educativos correctos, adecuados a la capacidad del niño.
- ✓ Favorecer la autonomía personal del niño.
- ✓ Crear buenos hábitos de estudio.
- ✓ Conocer los intereses del niño, que podrán utilizarse como elementos motivaciones para potenciar su aprendizaje.
- ✓ Modelar conductas reflexivas.
- ✓ Reforzar su autoestima. Reconocer su esfuerzo y estimularle, destacando los aspectos positivos de sus actos por limitados que sean.
- ✓ Generalizar la utilización de autoinstrucciones.
- ✓ Favorecer el contacto controlado con otros niños.
- ✓ Saber que el trabajo es mucho y que se necesita mucha constancia.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Isabel Orjales Villar. Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores. CEPE.
- ✓ Russell A, Barkley. Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades educativas especiales. Ediciones Paidós.
- ✓ Polaino- Lorente A, Ávila C. Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Narcea.
- ✓ Polaino-Lorente A. Manual de hiperactividad infantil. Unión editorial.
- ✓ Isabel Orjales Villar y Aquilino Polaino-Lorente. Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad. CEPE.
- ✓ Garrido-Landívar, E. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manual de protocolos clínicos para el diagnóstico y seguimiento del TDAH. CEPE.
- ✓ Miranda, A, Amado, L y Jarque, S. Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: Una guía práctica. Aljibe.
- ✓ Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., Romero, B. Guía práctica para educadores, el alumno con TDAH. Fundación Adana. (Disponible en www.f-adana.org).
- ✓ Still, Asociación Balear de padres de niños con TDAH. Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH. (Disponible en www.still-tdah.com)

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

- ✓ www.f-adana.org
- ✓ www.feaadah.org
- ✓ www.fundacioncadah.org
- ✓ www.still-tdah.com
- ✓ www.transtornohiperactividad.com

Trastorno de la lectura

Equipo de Orientación Manises

¿QUÉ ES? (DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS)

Según el **DSM-IV** en el apartado de TRASTORNOS DE INICIO EN LA INFANCIA, LA NIÑEZ O LA ADOLESCENCIA: el Trastorno de la lectura (dislexia) es:

-Un TRASTORNO DEL APRENDIZAJE: Rendimiento académico por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada para su edad.

✓ Cuyas características principales son:

***Trastorno de la lectura** (precisión, velocidad o comprensión de la lectura). También denominado dislexia, la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión. Se asocia con frecuencia al trastorno del cálculo y al trastorno de la expresión escrita.

-Los Criterios para el diagnóstico son:

A. Rendimiento en lectura, medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad.

B. La alteración del criterio A interfiere significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura.

C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura exceden de las habitualmente asociadas a él.

CÓMO IDENTIFICAR AL ALUMNADO DISLÉXICO

Cuanto antes se diagnostique la dislexia, mejor. Todo niño que exhiba una combinación de los síntomas que se describirán a continuación, debería ser evaluado, por un psicólogo.

Una vez diagnosticado, el asesoramiento del niño o del adolescente y de su familia es el primer paso para ayudarle a superar sus dificultades. Tras este asesoramiento, el profesor cualificado (Profesorado de Pedagogía Terapéutica) debe **adaptar el currículum a las necesidades educativas específicas del niño/a (adaptaciones curriculares significativas)**, lo que permitirá desarrollar su confianza en sí mismo, su motivación y las estrategias de asimilación necesarias para que pueda aprender.

- Atención especial a los posibles SÍNTOMAS DE ALARMA.

(Pueden servir de base para observar por parte del profesorado y para rellenar en la Solicitud de petición de Informe Psicopedagógico en el apartado C: Dificultades o problemas detectados).

Factores sospechosos en edad temprana (antes de los 6-7 años): los siguientes factores específicos se pueden considerar sospechosos en edad temprana en las primeras edades:

Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
	Retraso en el lenguaje
	Confusión de palabras que tienen una pronunciación similar
	Dificultades expresivas
	Dificultad para identificar las letras
	Dificultad para identificar los sonidos asociados a las letras
	Lectura en espejo
	Historia familiar de problemas de lecto-escritura

Aparte de estas alertas propias de la dislexia, hay otros elementos habituales en ellos, que a estas edades todavía no harían pensar en una dislexia, porque afecta a otras áreas, pero que sí que se podrán observar ya en los niños/as de infantil (de 2 a 6 años):

Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
	Desarrollo lento del vocabulario y retraso en el desarrollo del habla con dificultades para articular o pronunciar palabras
	Se puede apreciar inmadurez en el conocimiento de las partes de su cuerpo. El niño confunde la localización de las partes corporales
	Retraso para memorizar los números, el abecedario, los días de la semana, los colores y las formas
	Las nociones espaciales y temporales están alteradas, y a menudo el niño confunde la derecha con la izquierda y no se orienta correctamente en el tiempo: no sabe los días de la semana y no tiene una noción clara de conceptos temporales como: ayer, hoy y mañana
	Dificultad para seguir instrucciones y aprender rutinas
	Falta de atención y aumento de la actividad e impulsividad
	Torpeza al correr, saltar y brincar
	Dificultad en el equilibrio estático y dinámico
	Inmadurez a nivel de motricidad fina
	Dificultad para abotonar y abrochar o subir un cierre o cremallera
	Falta de control y manejo el lápiz y de las tijeras
	Dominancia lateral
	Lateralidad cruzada
	Aparición de conductas problemáticas en sus habilidades sociales

- En edades entre los 7 y 11 años: a estas edades, en donde ya **deberíamos saber que el niño/a es disléxico**, habría que atender a las siguientes **alertas**:

En cuanto a la **lectura**: se pueden dar algunos de los siguientes problemas:

	Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
<input type="checkbox"/>	Lectura con errores y muy laboriosa	
<input type="checkbox"/>	Lectura correcta pero no automática	
<input type="checkbox"/>	Dificultad para conectar letras y sonidos y para descifrar las palabras aprendidas	
<input type="checkbox"/>	Dificultad para descodificar palabras aisladas	
<input type="checkbox"/>	Dificultades más importantes para leer no-palabras o palabras raras	
<input type="checkbox"/>	Traspone las letras, cambia el orden e invierte números	
<input type="checkbox"/>	Lentitud en la lectura	
<input type="checkbox"/>	Su comprensión lectora es pobre	
<input type="checkbox"/>	Mal rendimiento en los tests fonológicos	

En cuanto a la **escritura**: se pueden presentar algunas de estas dificultades:

	Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
<input type="checkbox"/>	Invierte letras, números y palabras	
<input type="checkbox"/>	Confunde derecha e izquierda y escribe en espejo	
<input type="checkbox"/>	Dificultades ortográficas no adecuadas a su nivel educativo	
<input type="checkbox"/>	No logra escribir pensamientos, ni organizarlos; su gramática y ortografía son deficitarias	
<input type="checkbox"/>	Hay gran diferencia entre su organización y estructuración de sus pensamientos de manera oral o escrita	
<input type="checkbox"/>	Su letra es mala y desordenada (es incapaz de seguir los renglones rectos, o de respetar los márgenes de los cuadernos, o de organizar operaciones matemáticas en columna, etc.).	

En cuanto al **habla**: de manera oral se expresan mejor que por escrito, pero aún así, a muchos de los disléxicos les ocurren algunas de las siguientes cosas:

	Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
<input type="checkbox"/>	Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, invirtiendo, sustituyendo o cambiando sílabas. A menudo fijan incorrectamente algunas palabras, que costará mucho que modifiquen	
<input type="checkbox"/>	Problemas sutiles en el lenguaje	
<input type="checkbox"/>	Dificultad para nombrar figuras	
<input type="checkbox"/>	En ocasiones no encuentra la palabra adecuada y busca sinónimos, no siempre con acierto	

TRASTORNO DE LECTURA

En cuanto a las **matemáticas y la comprensión del tiempo**:

Nombre y Apellidos:		(Marcar con una X)
<input type="checkbox"/>	Puede contar haciendo uso de sus dedos u otros trucos para trabajar las matemáticas	
<input type="checkbox"/>	Se defiende con la mecánica de las operaciones aritméticas pero no comprende los problemas	
<input type="checkbox"/>	Le cuesta manejarse con el dinero	
<input type="checkbox"/>	Tiene dificultades para aprender a manejar el reloj, controlar su tiempo, y entender las tareas secuenciales	
<input type="checkbox"/>	Tiene dificultad para aprender las tablas de multiplicar y manejarlas a lo largo de la vida	
<input type="checkbox"/>	Tiene problemas acerca del tiempo y no logra saber la hora, día, mes y año	

En cuanto a la **coordinación**: aunque no en todos los casos ocurre, sí es significativo que muchos de ellos tengan los siguientes problemas:

Nombre y Apellidos:		(Marcar con una X)
<input type="checkbox"/>	No coge bien el lápiz	
<input type="checkbox"/>	Su coordinación motora es pobre, se confunde con facilidad y es propenso a accidentes	
<input type="checkbox"/>	Su trastorno en la coordinación motora fina le hace tener mala letra y una pobre caligrafía	
<input type="checkbox"/>	Confunde la derecha y la izquierda	
<input type="checkbox"/>	Es incapaz de realizar determinados movimientos (ir en bicicleta, saltar a la cuerda, el salto de altura, chutar una pelota, etc.)	



Otras características habituales: en otras diversas áreas, el disléxico va a tener dificultades; algunas de ellas son:

	Nombre y Apellidos: (Marcar con una X)
	Muestra dificultad en el aprendizaje de conceptos numéricos básicos y no puede aplicarlos en cálculos o en la resolución de problemas
	Es lento para recordar información
	No completa una serie de instrucciones verbales
	Problemas para mantener la atención
	Para comprender, usa principalmente imágenes, iconos y sentimientos, más que sonidos y palabras. Tiene poco diálogo interno
	Excelente memoria a largo plazo para experiencias, lugares y caras
	Mala memoria para lo aprendido el día anterior, al igual que para secuencias, hechos e información que no ha experimentado
	Puede tener un oído muy fino. Escucha cosas que a menudo a los demás pasarían desapercibidas. Se distrae fácilmente con los sonidos
	Muy propenso a infecciones de oído
	Sensible a ciertas comidas, aditivos y productos químicos
	Sueño muy profundo o bien se despierta con mucha facilidad. Suelen continuar mojando la cama (enuresis)
	Extremadamente desordenado u ordenado compulsivo
	Fuerte sentido de la justicia y perfeccionista
	Emocionalmente sensible
	Pueden tener cambios bruscos de humor
	Mayor capacidad y sensibilidad para percibir el entorno. Capacidad de intuición rápida
	Pueden tener gran curiosidad y creatividad
	Pueden utilizar su habilidad mental para alterar o crear percepciones
	Tienen una curiosidad natural para saber cómo funcionan las cosas
	Puede darse que piensen más con imágenes que con palabras
	Piensen y perciben de una manera multi-dimensional (usando todos los sentidos).
	Pueden ser altamente intuitivos y perspicaces

TRASTORNO DE LECTURA

De 12 años en adelante: si a esta edad no lo tenemos ya diagnosticado, habrá **muchos problemas que tendrán muy difícil o imposible remedio**. En realidad, para algunas cuestiones instaladas permanentemente, estamos llegando ya tarde. De ahí la tremenda importancia de un diagnóstico precoz. De hecho, es importante que a los primeros síntomas de alarma anteriormente descritos, iniciemos las gestiones para el diagnóstico (aunque no estemos del todo seguros); será mejor evaluar y descartar la dislexia, que dejar pasar el tiempo y llegar tarde con consecuencias irreversibles para el niño. En este momento, además de lo anteriormente descrito, podremos observar los siguientes síntomas:

Nombre y Apellidos:	(Marcar con una X)
	Tiene problemas de concentración cuando lee o escribe
	Falla en la memoria inmediata, no recordando lo leído por su dificultad con la comprensión de la lectura, el lenguaje escrito o las destrezas matemáticas
	Interpreta mal la información por su falta de comprensión de conceptos abstractos y porque lee mal
	Muestra serias dificultades en organizar el espacio, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar
	No logra planificar su tiempo ni tiene estrategias para terminar a tiempo sus tareas y sus exámenes
	No funcionan sus habilidades sociales y no logra hacer amigos ni entender las discusiones. El trabajo en equipo es para él (y para el grupo) un problema
	Evita leer, escribir o las matemáticas, tendiendo a bloquearse emocionalmente

✓ En muchos casos ya tenemos instalada en él/ella, o comienza a vislumbrarse, la depresión y/o las crisis de ansiedad.

- Características específicas.

A modo de resumen de lo anterior, habrá que observar especialmente, que en todo caso, debe quedar claro que **siempre se presentarán:**

- ✓ Dificultades en el lenguaje escrito.
- ✓ Dificultades en la escritura.
- ✓ Serias dificultades en la ortografía.
- ✓ Lento aprendizaje de la lectura.
- ✓ Dificultades para comprender y escribir segundas lenguas.

A su vez, **a menudo**, podrán presentarse:

- ✓ Dificultades en matemáticas, especialmente en el aprendizaje de símbolos y series de cifras como las tablas de multiplicación problemas de memoria a corto plazo y de organización.
- ✓ Dificultades para seguir instrucciones y secuencias complejas de tareas.

- ✓ Problemas de comprensión de textos escritos.
- ✓ Fluctuaciones muy significativas de capacidad.

Y **a veces**, en función del tipo de dislexia, o de cómo ésta haya afectado al alumno, pueden presentarse:

- ✓ Dificultades en el lenguaje hablado.
- ✓ Problemas de percepción de las distancias y del espacio.
- ✓ Confusión entre la izquierda y la derecha.
- ✓ Problemas con el ritmo y los lenguajes musicales.

ORIENTACIONES GENERALES PARA EL EDUCADOR

(en el aula, en el patio, en el comedor, en actividades extraescolares...)

Tiene que ser muy conciso y claro con las actuaciones puntuales. Tiene que haber un apartado de información concreta por parte de padres (medicación...)



PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA ALUMNADO CON DISLEXIA

CONSIDERACIONES RESPECTO AL ACCESO DEL ALUMNADO AL CURRÍCULO

- ✓ El alumno/a debe sentarse en el centro de la clase, preferiblemente en las primeras filas.
- ✓ Eliminar las letras en cursiva y negritas: sustituirlas por subrayados.
- ✓ Preferiblemente el color del papel no debe contrastar con la letra: papel blanco y letra negra le causa problemas, es mejor utilizar papel de color: beige, azul claro...
- ✓ Dejarles elegir los colores a los alumnos/as a la hora de realizar cualquier actividad, hay colores que ven mejor que otros y facilitan su lectura.

CONSIDERACIONES RESPECTO A LA MOTIVACIÓN: ANSIEDAD-AUTOESTIMA

- ✓ No obligarles a leer o cantar en voz alta en gran grupo, cuando lean no exigirles rapidez y cuando canten o toquen un instrumento tener en cuenta que tienen dificultades con el ritmo.
- ✓ No obligarles a escribir en la pizarra.

Esto no quiere decir que el alumno esté exento de trabajar estos aspectos, ha de hacerlo pero sin presión.

- ✓ Atención a la información que le proporcionamos al alumno al respecto de su evaluación: evitar frases como: “deberías...” o “fíjate mejor”, o rectificar sus faltas; en su lugar sería mejor informarle del tipo de faltas cometidas subrayando la palabra que contiene el error.
- ✓ Motivación y refuerzo positivo: trabajo evitando el aprendizaje del error

CONSIDERACIONES RESPECTO A LA PROGRAMACIÓN

- ✓ Reducir libros de lectura a 1 anual por materia.
- ✓ Permitirles la realización de los ejercicios que se pueda en el libro, para que dispongan de más tiempo y se evite la fatiga.
- ✓ El alumnado con dislexia presenta dificultades en la percepción y la orientación por lo que se desorienta con facilidad, tanto en el espacio como en el tiempo, lo que afecta evidentemente al ritmo, aspectos que tendrán que ser considerados en todas las áreas o materias, pero sobretudo en aquellas como educación física, plástica, mú-

sica...en especial por parte del tutor/a o por quien tenga atribuida esta función, a la hora de ayudarle a organizar su agenda, horario, etc..

✓ Evitar todo tipo de ejercicios en los que tenga que descubrir el error, no es conveniente que visualicen errores, mucho menos si son ortográficos, para evitar su memorización.

CONSIDERACIONES RESPECTO A LA PROGRAMACIÓN-EVALUACIÓN

✓ Valoración de la ortografía según el programa de reeducación que se le aplique, separando las faltas cometidas por errores de lecto-escritura, de aquellas que corresponden a ortografía natural-arbitraria.

- En el caso de errores de lecto-escritura, para que el propio alumno se auto-corrija, habrá que proporcionándole pistas escritas o verbales como “omisión de letra”, “unión de dos palabras”....
- En el caso de errores de ortografía, habrá que proporcionándole directamente la norma que ha incumplido: “acento”, “mayúscula”, para que las automatice....

✓ Valoración del cálculo según el programa de reeducación que se le aplique, separando la evaluación del procedimiento de lo que son errores de cálculo. Incluso podría permitírsele el uso de calculadora en aquellos exámenes o ejercicios en los que el objetivo de la evaluación no sea concretamente el cálculo.

✓ Trabajo adicional: una vez corregido el examen el alumno escribirá una frase con cada palabra en la que ha cometido errores.

✓ Corregir los errores cometidos en su cuaderno del modo indicado, para que el alumnado estudie para los exámenes textos sin faltas ortográficas.

✓ Antes de comenzar el examen y durante el desarrollo del mismo, asegurarse de que el alumno/a ha comprendido las instrucciones.

✓ Aumentar el tiempo de finalización de examen.

✓ Disminuir la velocidad de pronunciación en explicaciones orales o instrucciones: sobretodo en los dictados.

✓ Realizar exámenes orales para los libros de lectura, o para aquellos exámenes de respuesta larga en los que se considere oportuno.

✓ Aumentar el espacio entre palabras, interlineado y entre preguntas de los ejercicios

✓ En el boletín informativo de evaluación ha de consignarse la casilla correspondiente al programa específico que sigue el alumnado, en observaciones.

✓ No utilizar cronómetro en las actividades ni en la evaluación.

PAUTAS A DAR A LA FAMILIA

EL PAPEL DE LA FAMILIA

En nuestro sistema educativo se da por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor más que sobre los padres; y en el caso de los niños disléxicos, se suele derivar hacia el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda o profesor especializado). Esto no es así, puesto que en todos los casos, y mucho más en el de los niños disléxicos, sin el apoyo directo de la familia, **va a resultar muy difícil que el alumno salga adelante.**

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de los niños disléxicos quizás sea el de **apoyo emocional y social**. También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. Aunque es muy difícil, hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, incrementando su angustia y preocupación y generando dificultades emocionales secundarias.

Los padres (y todos los que se relacionan con él o ella) deben dejar muy claro al niño que **puede tener éxito**, ya que si el niño “sabe” que no lo puede tener (porque así se lo hacen sentir las personas importantes de su entorno) tendrá miedo a intentarlo; y como en la profecía que se auto-cumple, hace por fracasar, sin apenas darse cuenta. Eso complica la tarea del especialista.

Es importante **desarrollar la autoestima** a todos los niveles. Puede hacerse dispensando al niño consideración positiva incondicional, en especial cuando se siente decaído o fracasado. Es fundamental evaluarlo con su propio nivel, esfuerzo y rendimiento. La dificultad radica en no pasar a la sobreprotección, al “todo vale”. Pero la guía es tener clara la escala de valores en la que se desenvuelve el niño, la situación de partida, el esfuerzo realizado.

Otro aspecto a tener en cuenta son las **dificultades prácticas asociadas** con la dislexia: confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, facilidad para distraerse, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones, etc. Todas ellas son conductas de por sí enervantes, que pueden acabar con los nervios más templados; sólo la información precisa de lo que significa e implica la dislexia los podrá ayudar a sobrellevar su vida diaria. Cuando comprendan qué puede y qué no puede hacer el niño en cada momento podrán relajarse y atenderlo en lo que más le convenga. Con un disléxico hay que aprender a convivir.

Además, los padres pueden tener en ocasiones un **papel directo de enseñantes**. Esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos y del tipo de formación académica de cada cual.

En este punto, y aunque cada **estructura familiar** es particular, y lo ideal es que ambos progenitores compartan la carga de las tareas con el disléxico; no obstante, y sin ánimo de generalizar, habría que mencionar dos realidades bastante comunes:

- ✓ **La persona que suele encargarse directamente** de los deberes y que se implica más a fondo: esta persona puede sentirse desbordada por el sobreesfuerzo y los escasos resultados que obtiene.
- ✓ **El progenitor también disléxico** que, además de sentirse culpable por haberle transmitido su carga genética, aunque lo intente, se ve incapaz de colaborar con las tareas escolares, por la propia fobia nunca superada que les tiene, causada por haberlas sufrido a lo largo de la infancia.

Para ayudar en estas dos situaciones, si es posible, se recomienda buscarle al niño un **profesor de apoyo**, para liberar a ese padre de la inmensa carga que lleva a cuestas, por lo menos algún día a la semana.

Un consejo que puede resultar más útil de lo que aparentemente parece es el aprendizaje, por parte de los padres, de **técnicas naturales de relajación**. Hacerlas con el niño, además de eliminarle a él ansiedad, algo muy común en los disléxicos, ayudará también a los padres a compartir momentos muy íntimos con el hijo, a la vez que les proporciona también a ellos tranquilidad.

En todo caso, hay que tomarse el tiempo necesario para escuchar al niño. Habría que aprovechar los momentos tranquilos para darles la oportunidad de contar lo ocurrido ese día o para hacernos partícipe de lo que le preocupa. **Compartir los problemas** con alguien que escucha con simpatía hace que parezcan mucho menos graves.

Sean los padres, sea el profesor de apoyo, su tarea consistirá en:

- ✓ Ayudarle a organizar el orden del trabajo a desarrollar (empezar con las asignaturas de dificultad superior, después las más sencillas para él y, finalmente, las más mecánicas). Tener siempre en cuenta:
 - Lo que es para el día siguiente y lo que no.
 - Las tareas que en los siguientes días no se podrán hacer por causa de las extraescolares.
 - Los exámenes programados (nunca se pueden dejar para el último día, porque carecen de memoria a corto plazo).
 - Las tareas de larga duración (lectura de libros, trabajos, etc.).
- ✓ Dejarle solo en lo que pueda hacer de manera autónoma, pero estar a su lado en lo que no. Tiene que saber que estamos ahí, por si nos necesita.
- ✓ Cuando el niño está agotado, y es evidente que no rinde, tomarle el lápiz y continuar escribiendo (él nos dicta y nosotros transcribimos). A esto se lo conoce como “hacer de secretario”.
- ✓ Cuando ni así dé resultado, poner una nota al profesor que, previamente informado del problema, tendrá que aceptar nuestra decisión de terminar con los deberes del día.

TRASTORNO DE LECTURA

- ✓ No dudar de poner notas justificativas cuando alguna tarea es inasequible o absurda para él (lecturas largas con poco tiempo, copiar lecciones, copiar reiterativamente palabras erróneas, etc.) o, si sabemos que le acarrearía consecuencias indeseadas, hacérsela directamente nosotros.
- ✓ Leer con él los libros y otras tareas que le han dado, o leérselos directamente. Es importante que aprenda y se entere de lo que lee, por lo tanto habrá que explicarle el significado de las palabras nuevas y lo que está pasando en el texto.
- ✓ Si resulta demasiado complicado utilizar diccionarios y agendas convencionales o si se pierde demasiado tiempo, habrá que explorar y enseñarle a utilizar instrumentos electrónicos como las agendas electrónicas y los correctores de ortografía o los diccionarios y los calendarios informáticos.
- ✓ La actitud de los padres debe basarse en el sentido común. Si el niño hace una pregunta sobre ortografía o gramática cuando está escribiendo, se le da la respuesta y que siga con su tarea. Esto también es válido para las matemáticas; los niños disléxicos a menudo tienen problemas con la memoria repetitiva. Mejor darle la respuesta si se ve que el niño sabe hacer el cálculo.

El documento que se entregó está extraído fundamentalmente de esta guía, pero también del trabajo de compañeros que han realizado sus aportaciones, modificaciones, etc. basadas en la experiencia que proporciona el día a día en el aula de pedagogía terapéutica.

-GUÍA GENERAL SOBRE DISLEXIA 2.010 ASOCIACIÓN ANDALUZA DE DISLEXIA (ASANDIS)



ANEXOS DOCUMENTALES

El anterior protocolo se basa en la documentación aquí señalada. No se ha citado la autoría (textual en muchos casos) para aligerar la lectura, pero no seríamos honestos si no anexásemos todo el listado de autores, gracias a los cuales este documento ha sido posible. La mayoría de ellos se encuentran colgados en la red, por lo que para mayor comodidad hemos adjuntado los links. No obstante, nada asegura que con el tiempo estos links continúen estando activos.

✓ AA.VV Traumatismos del lenguaje: la dislexia y el desarraigo cultural. Módulo de formación multimedia para alumnos, padres y profesores. Dyslexia International-Tools and Technologies, 2002

<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/dislexia.pdf>

✓ AA.VV., “Desarrollo del artículo 71.2 de la LOE para el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)”

<http://www.dislexialnorte.11omb.com/DISLECANPETICIONES.DOC>

✓ AYUSO GARCÍA, Rocío, “La dislexia”, Revista Digital Investigación y Educación, nº 11 de octubre de 2004

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n11/DISLEXIA.pdf

✓ JIMÉNEZ, Juan E, y otros, “Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico de la dislexia evolutiva”, Revista electrónica

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/4/espanol/Art_4_52.pdf

✓ GONZALO OCAMPO, Jesús, “Guía de actuaciones en el aula para niños con dislexia”

<http://www.ieslosremedios.org/~josefina/dea/guia-dislexia.pdf>

✓ IGLESIAS MUSACH, M^a Trinidad, “Alumnos con dislexia: estrategias para educadores”.

<http://www.pangea.org/dim/revistaDIM/dislexia2.pdf>

Un modelo muy adecuado para la evaluación de la dislexia es el protocolo elaborado por la Consejería de Educación, formación y empleo Región de Murcia:

✓ ROMÁN LAPUENTE, Francisco (Coord.) Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria, Región de Murcia, Consejería de Investigación, Ciencia e Innovación, 2008

[http://www.carm.es/neweb2/servlet/integra.servlets.ControlPublico?IDCONTE-NIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c943\\$m4331,4330](http://www.carm.es/neweb2/servlet/integra.servlets.ControlPublico?IDCONTE-NIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331,4330)

- ✓ Existe un listado de estrategias para los alumnos con dislexia, publicados por la Disfam, Asociación Dislexia y Familia.

<http://www.fapamallorca.org/descargas/677ffc491ce8ee3f25ad5b6abfcfc68do.pdf>

- ✓ “Evaluación o diagnóstico de la dislexia evolutiva”, en Psicopedagogia.com

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=460>

- ✓ Convenio de colaboración Servicio de atención a la diversidad y la unidad de neuropsicología: Protocolo de derivación de alumnos con posible dislexia del desarrollo a la unidad de Neuropsicología de la Universidad de Murcia

http://orientamur.educarm.es/gestion/documentos/1protocolo_evaluacion_dislexia_desarrollo.pdf

- ✓ Hay una web interesantísima, con multitud de temas acerca de la dislexia, que merece la pena consultar, tanto por las familias como por los profesionales que la tratan; se trata de la Fundación Nuevas Claves educativas (FNCE):

<http://www.fundacionnce.org/web/content/view/30/242/>

VICENTE OLTRA,

http://www.espaciologopedico.com/articulos/colaboradores.php?Id_autor=61

JOSEP ARTIGAS,

<http://www.uninet.edu/union99/congress/confs/npd/01Artigas.html>

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Aarón, P, G., Joshi, M y Williams, K.A (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 2, 120-137.
- ✓ American psychiatric association, (1995) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV. Barcelona: Masson.
- ✓ Carlson, J. Y Das, J.P (1995). Reeducación de las dificultades del aprendizaje lector, en S. Molina y M Fandos (Eds): *Educación Cognitiva 1*. Huesca: Mira.
- ✓ Rueda, M., Sánchez, E y González, L (1990). El análisis de la palabra como instrumento de rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- ✓ Sánchez M, E. Rueda, M y Orrantía, j (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades de aprendizaje de la lectura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3-4, 101-111.

Trastorno específico del lenguaje

Equipo de Orientación La Gacela - Paterna

INTRODUCCIÓN

Una buena parte de los niños que llegan a las consultas de los logopedas o que requieren una intervención escolar personalizada tienen lo que en términos vagos podríamos denominar un “retraso en el lenguaje”, sin que existan otras patologías que en principio pudieran dar razón de este desfase evolutivo. Es decir, son niños que no presentan ninguna patología evidente más allá de un nivel reducido en el desarrollo y la adquisición del lenguaje.

El término propuesto internacionalmente para abarcar (o más bien para tratar de abarcar) dichas alteraciones logopédicas es TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (T.E.L.). Se trata de un campo de plena actualidad en el ámbito logopédico internacional pero también es un campo polémico por la existencia de posturas contradictorias respecto al propio concepto de TEL.

DEFINICIÓN DE T.E.L.

La ASHA (American Speech – Hearing Association) define T.E.L. como una dificultad con el lenguaje que no está causada por ningún déficit evidente a nivel neurológico, sensorial, intelectual o emocional, y que puede afectar al desarrollo del vocabulario, la gramática y las habilidades conversacionales.

La AELFA (Asociación española de Logopedia, Foniatría y Audiología) recoge también esta definición y entiende el T.E.L. como dificultades de lenguaje observadas en niños con un desarrollo típico en todas las demás funciones psicológicas y con una educación normal, al menos en el momento de su identificación.



CONCLUSIÓN

Los niños diagnosticados con T.E.L.:

- a) Muestran un funcionamiento correcto en la mayoría de las áreas de funcionamiento.
- b) No muestran otros trastornos concomitantes.
- c) Tienen evidentes dificultades en el lenguaje sin razones aparentes.

INDICADORES DE SOSPECHA

- Retraso en la adquisición del lenguaje. Cuando aparece se da con dificultad de la inteligibilidad, clara inmadurez en las formas sintácticas y errores morfológicos importantes que se mantienen. Aparecen las primeras palabras que después se pierden. A veces se pierden todos los sonidos.
- Si la comprensión se ve afectada, aunque sea en grado leve, la expresión lo va a estar también. Es más probable que aparezcan problemas sociales y problemas de conducta. Si yo quiero jugar y no estoy comprendiendo bien lo que los niños dicen sobre las reglas del juego, o lo que la profesora me está diciendo, es más probable que me levante de la silla, tenga rabietas o conductas desafiantes.
- Escaso léxico pero presencia de conductas para compensarlos. Algunos niños son como teatreros, expresándose con las manos para compensar las dificultades de lenguaje y así poder comunicarse.
- Con frecuencia tienen una evolución a saltos (avances y parones) que despistan y angustian sobre todo a las familias. Hay que tener paciencia.
- Cuidado con los niños que parece que han tenido muchos problemas de lenguaje y luego normalizan, comprenden y se expresan muy bien. En investigaciones se ha visto años más tarde que aparecen problemas de aprendizaje de lectoescritura, o de comprensión lectora incluso a veces de relación social. Esto tiene que ver con la presencia de dificultades lingüísticas que no estaban bien asentadas y que se manifiestan en el aprendizaje.

APARICIÓN

El T.E.L. surge después de un período de desarrollo normal hasta que no aparece el lenguaje cuando debería. La edad media de alarma está en los 24/30 meses y por lo general son los padres los que dan esa señal de alarma. Hay que dejar de pensar en el “YA HABLARÁ” en el que se basan muchos profesionales e incluso familiares. También, en general, los niños con T.E.L. tienen competencias que no preocupan tanto, porque son cariñosos, juegan e interaccionan con sus hermanos.

La alarma suele asociarse a la presencia de un parón en el desarrollo del lenguaje: deja de hablar y no evoluciona el lenguaje que tendría que adquirir en cada momento.

Dificultad con el lenguaje que puede afectar al desarrollo del vocabulario, la gramática y las habilidades conversacionales.

Si hay problema de comprensión, entonces los padres observan también sordera paradójica, es decir, se les llama y no contestan.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TRASTORNO

Aunque la variedad de problemas y casos considerados como T.E.L. es muy grande, se pueden considerar como características generales de este trastorno las siguientes:

- Nivel lingüístico inferior a lo esperado por edad (se considera que debe existir un retraso de al menos 12 meses o de al menos 1,25 desviaciones típicas por debajo de la media de la población normal en un test de lenguaje).
- Desarrollo normal a nivel cognitivo, social y motor.
- No existen déficits sensoriales, ni alteraciones cerebrales asociadas. No existe una causa conocida que pueda explicar la gravedad del retraso en el lenguaje.
- Los déficits afectan a la competencia lingüística (comprensión y producción) pero no a la comunicativa (los niños con T.E.L. suelen mantener una intención comunicativa importante).
- El problema es evidente desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje (2-3 años).
- Los déficits tienen un carácter evolutivo, de forma que si no se realiza una intervención adecuada, los problemas suelen ir empeorando a lo largo del tiempo y los niños pueden acabar recibiendo un diagnóstico más severo (retraso mental, autismo, etc.)

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO CON T.E.L

En general el desarrollo inicial de los niños es normal o prácticamente normal en los aspectos motores, sociales, de inteligencia... sólo están alterados los lingüísticos. Posteriormente, esos déficits en el lenguaje y la comunicación van a ir provocando una mayor afectación en el desarrollo de las siguientes áreas:

✓ **COMPORTAMIENTOS PRERREQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE.** Para poder aprender, los niños deben poseer unos comportamientos mínimos como habilidades comunicativas básicas, atención, imitación verbal y seguimiento de instrucciones. Los niños con T.E.L. muestran dificultades en este sentido por lo que sus aprendizajes posteriores se ven severamente limitados.

✓ **COMPORTAMIENTOS DISRUP-TIVOS.** Debido a los problemas que tienen para comunicarse con los demás y a la frustración que esto conlleva, es frecuente que los niños con T.E.L. muestren comportamientos como tirar cosas, gritar, tirarse al suelo... Así consiguen acabar con situaciones que les resultan aversivas como interactuar con los demás, el cole-



gio, aprender...

- ✓ **INTELIGENCIA.** Las habilidades verbales son una parte esencial de lo que se considera “inteligencia”; de hecho, la prueba más empleada (WISC-R) tiene una escala destinada exclusivamente a medir este tipo de capacidades. Por tanto, un déficit lingüístico va a hacer que estos niños puntúen bajo en las pruebas de inteligencia, llegando a alcanzar un nivel borderline o de retraso mental leve.
- ✓ **AFECTIVIDAD Y ASPECTOS SOCIALES.** Los problemas de producción y comprensión del lenguaje suelen provocar que los niños se retraigan en el contacto social, o que sean considerados como “torpes” por los demás. Este retraimiento social puede llegar a ser severo y afectar al desarrollo de la afectividad y a los comportamientos de socialización.
- ✓ **RENDIMIENTO ACADÉMICO.** Los niños con T.E.L., como consecuencia, tienen un rendimiento académico muy pobre, ya que la mayor parte del curriculum está construido sobre habilidades que tienen un componente verbal. Además se ha observado que los profesores de niños con T.E.L. tienen muy bajas expectativas sobre ellos.

Algunas investigaciones apuntan que los déficits lingüísticos propios del T.E.L. pueden amplificar sus efectos con el paso del tiempo, llegando a generar situaciones más



severas, de manera que los niños que no son tratados de forma conveniente pueden llegar a ser considerados dentro de las categorías de retraso mental (por su pobre ejecución en pruebas de inteligencia) o incluso de retraso generalizado en el desarrollo (por sus déficits en afectividad y desarrollo social).

Los problemas evolutivos deben tomarse con mucha precaución porque es probable que dichos problemas no sean una consecuencia necesaria del trastorno, sino que estén causados y/o mediados por múltiples factores como la educación, la familia, las relaciones sociales, la forma en que se interactúa con los niños... Por tanto no hay que asumir los problemas de desarrollo en niños con T.E.L. como algo inevitable y que vayan a estar presentes en todos los casos, sino como una posibilidad que habrá que explorarse en la evaluación correspondiente.

ORIENTACIONES AL PROFESORADO Y A LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON T.E.L.

El objetivo de las orientaciones familiares es intentar ayudar a las familias a que entiendan qué es el TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE, porque cuando se conoce y se comprende este trastorno podemos acercarnos a él sin miedo, ayudando sobre todo a los niños/as que lo sufren.

Los niños no están adquiriendo bien el lenguaje oral, no aprenden el lenguaje como deberían de hacerlo, “teóricamente” no deberían aparecer problemas severos de conducta, no debe aparecer aislamiento marcado social, también debe haber una audición adecuada, o si hay un mínimo de pérdida auditiva, ésta no puede explicar los problemas de lenguaje, tiene que haber ausencia de problemas neurológicos que explique ese problema de lenguaje y un desarrollo cognitivo normal.

El T.E.L. se define por tener dificultades al adquirir el lenguaje con un desarrollo general normal. Imaginaros por un momento que os llevan a China y ¡claro, no sabéis chino! ¿Cómo haríais para que os comprendieran? ¿Lo pasaríais mal? (Y el chino no me entiende, me estoy empezando a enfadar). Son extranjeros en su propio lenguaje materno, para ellos el lenguaje es como un rompecabezas.

Para los niños y niñas con T.E.L. aprender a hablar es un gran esfuerzo. Los niños y niñas con T.E.L. tienen que aprender todo aunque creamos que hay palabras que se da por hecho que se aprenden de forma natural.

EL LENGUAJE PARECE TAN FACIL, PERO ELLOS NO COMPRENDEN EL SIGNIFICADO DE LAS COSAS, O NO SABEN COMUNICAR O EXPRESAR YA SEA SUS DESEOS, GUSTOS O MIEDOS.

PROBLEMAS EN EL DISCURSO CONVERSACIONAL

- Problemas sobre todo para mantener una conversación incluso iniciada por ellos. Cuando los niños adquieren lenguaje y son más mayores se encuentran con este problema, porque las personas hablamos muy rápido y en una conversación nos interrumpimos. Cuando un chico con T.E.L. quiere participar necesita más tiempo para

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

procesar el lenguaje y, con frecuencia, no puede acceder al turno de palabra.

- Dificultad en el control de interrupciones. Es algo que también suele ocurrir, y que incluso ya hacen los niños siendo pequeños. Cuando tenemos una conversación anticipamos gramaticalmente lo que el otro va a decir e interrumpimos antes de que acabe la oración porque intuimos que acaba. Las personas con problemas de lenguaje tienen dificultades para intuir gramaticalmente cuando el otro va a terminar, interrumpiendo a destiempo.
- Todo ello tiene una relación directa con las competencias de comprensión. Cuantos más problemas de comprensión, generalmente más problemas de conversación.

DIFICULTADES EN LA ELABORACION DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL

- Como consecuencia de la historia de dificultades. Con frecuencia los adultos preguntamos a los niños con T.E.L. ¿Qué has hecho en el colegio? Esta pregunta supone una exigencia verbal difícil de abordar para niños pequeños con T.E.L. Y es una pregunta que para los padres es importante. Lo mejor es evitar esta pregunta y esperar a después del baño o cuando se acueste para que esté más relajado. Es una pregunta que no deberíamos hacer sobre todo cuando son niños que no tienen competencias para responderla. La pregunta se debería hacer de manera indirecta: ¿has estado con la profesora? Si es un niño que sí tiene competencias para hacerlo... pues adelante, pero dando las ayudas oportunas.
- Dificultades para mantener activas en la memoria las representaciones del discurso obviando información relevante. Cuando tienen que contar algo, tienen que mantener en la memoria cuál era el tema de conversación y lo que él mismo quiere decir. El T.E.L. se define por problemas de memoria verbal, memoria de trabajo, que también se manifiesta en la conversación- narración. Pueden también quedarse con información irrelevante que utilizan en la conversación. Hay muchos niños que repiten siempre la misma frase como forma de inicio, cuando hacen esto, generalmente significa: “YO QUIERO HABLAR CONTIGO, PERO NO TENGO MUCHA IDEA DE MANEJAR ESTAS CONVERSACIONES” “No sé hacerlo como lo hacéis vosotros, como puede ser “hola ¿Qué tal? ¿Y tú?”. Utiliza las competencias que tiene para hablar con los demás, porque algunas veces le han funcionado.

DIFICULTADES DE ADAPTACION SOCIAL

- Tendencia a buscar a los adultos en lugar de buscar a los compañeros, por ejemplo a los adultos que están en el patio del colegio.
- Son niños y niñas menos buscados a la hora de iniciar juegos por el resto de los compañeros.
- Problemas sociales dependiendo del contexto. Los niños con T.E.L. se relacionan mejor en el contexto familiar (con los hermanos, con los primos, con los amiguitos) sin embargo en el escolar tienen dificultades más marcadas.

Hay diferentes perfiles de interacción en los niños con T.E.L.

- ✓ **IMPULSIVO.** Hay niños que son impulsivos, que ven a niños jugando y se meten con ellos sin saludar, y no atienden al juego, ni piden permiso para jugar.
- ✓ **SOLITARIO.** Son niños que están dando vueltas, no se atreven a entrar a jugar,

pero están todo el rato mirando lo que está pasando a su alrededor, observan a los niños desde fuera.

✓ **SOLITARIO-PASIVO.** Son niños que parecen que ya han tirado la toalla, y están más desconectados del entorno social. Pero sin embargo si tienen la ayuda de un adulto o de otro niño, pueden interaccionar bien en el contexto del patio. Las niñas con T.E.L. tienden a ser más solitarias y más observadoras. Si aparecen rabietas suelen relacionarse con la frustración (yo tengo ganas de comunicarme, pero no entiendo o no soy capaz de decírtelo y entonces me enfado más).

Vamos a ponernos en la piel de los niños y niñas con T.E.L. Imaginaros un día de calor, con muchos atascos, que tenéis que hacer muchas cosas. Y estáis muy enfadados y esa aceleración hace que estéis de mal humor y cualquier cosa hace que saltéis, generalmente con el de al lado, tu pareja o el hijo. El niño con T.E.L. que tiene menos competencias para comunicar con solvencia a través del lenguaje y las demandas que como padres/madres hacemos, el entorno social (los abuelos, los tíos) el entorno escolar, que es un lugar donde se aprenden muchas cosas y se disfruta mucho pero también es un lugar de enormes demandas y lo que ocurre es que aumenta el nivel de estrés y ellos reaccionan de una manera más descontrolada o con rigidez, manías e inflexibilidad porque ellos están superados por las demandas del entorno.

QUÉ NECESITAN LAS FAMILIAS

- ✓ Las familias necesitan aprender a comunicarse con ellos por lo que precisan un diagnóstico claro. La mayoría de los niños con trastorno específico del lenguaje lo llevan escrito en la frente: "quiero comunicarme pero no puedo porque me falta la herramienta para hacerlo". Necesitan que les digan qué le ocurre a su hijo y el futuro que puede tener, no solo él si no todos los que lo quieren y conviven con él.
- ✓ También necesitan humanidad a la hora de dar una noticia tan trascendental en la vida de la familia y que les den toda la información sobre asociaciones que les puedan apoyar, material para leer para conocer a lo que se enfrentan, así como información sobre colegios, subvenciones...etc.
- ✓ Necesitan que los centros escolares sepan qué es el trastorno y cómo tratar a los niños que lo padecen y especialistas que conozcan el problema y que introduzcan un tratamiento temprano y adecuado.
- ✓ Necesitan apoyo psicológico para asumir el problema y pautas de comportamiento en el entorno familiar.
- ✓ Necesitan espacios lúdicos adaptados a ellos y donde su niño no sea un "bicho raro".
- ✓ Necesitan apoyos profesionales en las aulas, apoyos económicos para afrontar el altísimo coste de las terapias...

¿CÓMO COMUNICARSELO A LOS HERMANOS Y ABUELOS?

- Los hermanos necesitan que les expliquen lo que pasa, también dependiendo de la edad que tengan. Cuando son más pequeños, no entienden lo que pasa, y algunos han tenido la sensación de que no le quiere su hermano o hermana.

- Hablar con claridad de las dificultades de comprensión-expresión que tiene el niño con T.E.L.
- Hacer explícito a los hermanos, que su hermano con T.E.L. también tiene obligaciones y responsabilidades.
- Hacerles aliados de la estimulación de su hermano: sus hermanos serán los mejores logopedas. Cuando van creciendo y comprendiendo, llegan a adaptarse a las técnicas de cómo hay que hablarles.

¿QUÉ PUEDEN HACER LAS FAMILIAS PARA AYUDAR A LOS HIJOS CON T.E.L.?

- ✓ Evitar conductas de sobreprotección o de rechazo.
- ✓ Estimular y potenciar sus capacidades.
- ✓ Ayudarle en su autonomía personal.
- ✓ Reforzar sus logros personales.
- ✓ Darle modelos lingüísticos adecuados.
- ✓ Usar sistemas aumentativos de comunicación.
- ✓ Utilizar apoyos visuales: agendas planificadoras, reguladores de la conducta.
- ✓ Verbalizar no sólo órdenes y demandas, sino también sentimientos, sensaciones, experiencias.
- ✓ Colaborar con los distintos profesionales que intervienen en la atención educativa del hijo/a con T.E.L.
- ✓ Ayudarles a que tengan un mayor contacto con su entorno social y natural.
- ✓ El nivel de exigencia tiene que estar acorde a su edad y sus posibilidades reales.
- ✓ Continuar en casa el trabajo realizado en el centro educativo.
- ✓ Hacerles partícipes de la vida familiar.

Ayudarles con nuestro lenguaje haciéndolo más simple:

- ✓ Hablar más despacio. Pedirles que nos miren a los ojos
- ✓ Pronunciar correctamente sin exagerar ni gritar.
- ✓ Repetir si es necesario y/o intentar decir lo mismo de otra forma.
- ✓ Respetar el turno de palabra.
- ✓ Utilizar gestos naturales para facilitar la comprensión.
- ✓ Adecuar el tamaño y la dificultad de los mensajes al nivel del niño.
- ✓ Utilizar frases simples pero correctas.
- ✓ Evitar enunciados interrumpidos o desordenados.
- ✓ Favorecer la comprensión por parte del niño con preguntas alternativas.
- ✓ Atender y escuchar antes de hablar.
- ✓ No responder por él, dejar que se exprese libremente.
- ✓ Adoptar una actitud positiva frente al niño, alentándole y felicitándole ante sus progresos.
- ✓ Crear situaciones comunicativas donde el niño vea y oiga a la persona con la que habla, y donde se respeten ciertos espacios de tiempo en el que el niño se exprese libremente.
- ✓ Controlar todo tipo de actitud negativa y de ansiedad ante el lenguaje del niño.
- ✓ No usar estrategias tipo “hasta que no me lo digas no te lo doy”
- ✓ Eliminar correcciones del tipo “eso no es así”. En su lugar repetiremos la frase o palabra de forma correcta, acortando o ampliando sintáctica o semánticamente si fuera preciso.

- ✓ Reforzar sus avances.
- ✓ Se puede estimular el lenguaje cuando vamos a comprar al súper, como se hace con el resto de los niños.
- ✓ Todas estas recomendaciones son aplicables tanto a la familia como al profesorado que tenga contacto con el niño o la niña.

BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

ENLACES DE INTERÉS

- ✓ Proyecto APRENDER. Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación y Ciencia.
<http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/>

ARTÍCULOS DE INTERÉS

- ✓ Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 27, 103-109.
- ✓ Aguado, G. (2011). Contribuciones al diagnóstico del trastorno específico del lenguaje por medio de la repetición de pseudopalabras. Depósito académico digital de la Universidad de Navarra.
En <http://hdl.handle.net/10171/19266> (Consultado el 10-12-2012).
- ✓ Aguilera, S. y Botella, M.P. (2008). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Unidad de Neuropediatría. Servicio de Pediatría. Servicio Vasco de Salud. Vitoria-Gasteiz. BOL. S VASCO-NAV PEDIATR, 40, 24-30. En <http://www.atelca.es/DESCARGAS/TEL.pdf> (Consultado el 15-12-2012).
- ✓ Castro, R.; Giraldo, M.; Hincapié, L.; Lopera, F. y Pineda, D.A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. Revista de Neurología, 39 (12), 1173-1181.
- ✓ Fresneda, M.D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. Revista de Neurología, 41 (Supl 1), S51-

ASOCIACIONES Y ORGANISMOS

- ✓ Asociación de Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid.
<http://www.atelma.es/>
- ✓ Asociación TEL Valencia.
<http://www.dcam.upv.es/avatel/avatel.htm>
- ✓ Asociación TEL Granada.
<http://telgranada.blogspot.com.es/>
- ✓ Asociación TEL Aragón.
<http://www.asfandisaragon.com/>
- ✓ Asociación de Familiares y Amigos de personas con Trastornos Específicos del Lenguaje de Extremadura (AFATEL- Extremadura).
<http://telenextremadura.blogspot.com>
- ✓ Asociación TEL Cataluña.
<http://www.atelca.es>
- ✓ Disfasia en Zaragoza.
<http://disfasiaenzaragoza.com/>
- ✓ ADISSE – Sevilla Asociación Disfasia Sevilla.

<http://www.adisse.org.es/>

✓ Asociación Española de Foniatría, Logopedia y Audiología.
www.aelfa.org

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ✓ Mendoza, E. (coord.) (2001). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Madrid: Pirámide.
- ✓ Iglesias, M.J. y Sánchez, M.C. (2007). Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.
- ✓ Acosta, V.M. y Moreno, A.M. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona: Masson.

Trastorno negativista desafiante

Equipo de Orientación Teruel

DEFINICIÓN

A. Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses, estando presentes 4 o más de los siguientes síntomas:

- ✓ A menudo se encoleriza e incurre en pataletas
- ✓ Discuten con los adultos
- ✓ Desafían y se niegan a cumplir con las reglas o pedidos apropiados de los adultos
- ✓ Fastidian de forma deliberada a otros
- ✓ Culpan a otros por sus propios errores o mal comportamiento
- ✓ Son susceptibles o se fastidian fácilmente
- ✓ Se enojan y resienten fácilmente
- ✓ Son rencorosos o vengativos

B. El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.

C. Los comportamientos no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo.

D. No se cumplen los criterios del trastorno disocial, y, si el sujeto tiene 18 años o más, tampoco los del trastorno antisocial de la personalidad.

POSIBLES ACTUACIONES DEL TUTOR EN CLASE

ESTABLECER LAS REGLAS

Es fundamental establecer las reglas de conducta de una forma clara, específica y concreta. Si no se establecen los límites de la conducta y no se define lo que se puede y lo que no se puede hacer, mal se ha de esperar que el niño se someta a un modelo determinado de comportamiento.

No debemos olvidar que todo ser humano, nace sin noción alguna de cómo ha de comportarse.

El conocimiento de las "reglas del juego" puede permitir desenvolverse adecuadamente en los ambientes y situaciones diversos.

Los niños con tendencia a reaccionar violentamente ante las contrariedades necesitan aún más que otros conocer lo que se espera de ellos y cómo han de comportarse. El

primer paso que hay que dar para tratar de modificar su conducta es establecer tan claramente como sea posible las reglas de conducta que deben seguir. Y se les deben repetir todas las veces que sea necesario, especialmente cuando se les reprende por haber transgredido alguna de ellas.

RESPECTO Y CALMA

Cuando nos dirigamos a un niño con problema de conducta violenta, es necesario hablarle con respeto. Respeto por su condición de persona y su dignidad humana.

Se le ha de señalar la falta cometida, pero sin ofenderlo o humillarlo. Hablarle de esta forma no sólo allana el camino para que tome conciencia de la falta que ha cometido, sino que le provee un modelo de conducta aceptable.

O sea, al rehuir nuestra propia violencia, le estamos presentando la forma de comportamiento alternativa y positiva.

Hablar con respeto implica hablar con calma. Una de las mayores dificultades que tienen una buena cantidad de adultos para manejar situaciones conflictivas con niños opositores y violentos es controlar su propio coraje. Por fácil o difícil de lograr que sea esto, es una realidad que la comunicación requiere de calma y autocontrol.

EVITAR CONFRONTACIONES

Es altamente recomendable hacer todo lo posible por evitar tener confrontaciones con niños violentos. La confrontación equivale en estos casos a una pelea segura, que es el terreno que se debe evitar.

RESALTAR LOS LOGROS Y ÉXITOS

En términos generales y válidos para todas las personas con que nos relacionemos, es preferible hacer mención de sus logros, habilidades y cualidades positivas, antes que exponer sus debilidades y deficiencias. Cuando hacemos esto último, solemos caer muy fácilmente en la acusación y acusar no conduce nunca a desenlaces positivos ni ayuda a solucionar los problemas que tenemos entre manos.

1. No te enfades; eso alimenta el TND.
2. Da algunas alternativas de conducta.
3. No le digas al niño que “se lo advertiste”. Esa pudo ser la razón por la cual lo hizo en primer lugar.
4. Premios antes que castigos
5. Anticipación y planeamiento para conductas inapropiadas
6. Reciprocidad en la familia
7. Trate de ayudarlo a encontrar una razón para cambiar

Se le ha de señalar la falta cometida, pero sin ofenderlo o humillarlo.

8. No compitas con el niño. No es personal. Además, él siempre va a ganar.
9. Trata de establecer una relación personal y proximidad física en clase.
10. A veces se gana la guerra después de varias batallas.

Hacer un grupo de clase fuerte, donde los demás reclamen su parcela, no por enfrentamiento, sino por derecho.

Yo no te grito, no me grites a mí.

Si se les pudiese filmar en esos momentos de frustración se verían como un espejo, les ayudaría a mirar sus reacciones en momentos de ira.

Los niños TND no admiten la frustración, y desde la calma, hay que dosificarla en pequeñas dosis.

Ganarnos el respeto, no el miedo, ni tenerles miedo. Son generalmente muy sensibles y reciben muchas sensaciones... no necesariamente con palabras. La posición gestual del profesor con los hombros altos, la mirada tranquila, el tono de voz sereno pero firme. Si les tenemos miedo lo perciben rápidamente.

Son insistentes...tienen mucha fuerza y hasta que no consiguen lo que quieren, puede que no paren. No intentar solucionar el problema de inmediato, pero si la situación que se plantea.

El grupo tiene que ser el aliado del profesor, no del TND.

* Lo que está escrito en rojo es de un tutor del colegio que tiene un alumno con TND, me pareció muy importante compartir este trabajo con él y le pedí aportaciones, que son éstas.

Además el tutor estableció con la familia una hoja de registro al principio de curso y la va haciendo a lo largo del mismo con lo siguiente:

- Revisión de los compromisos.
- Situación actual:
 - Positivo
 - Negativo
- Evolución
- A mejor
- ¿Cómo?

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Huebner, Dawn: "Qué se puede hacer cuando estallo por cualquier cosa".
- White, MD: "Estrategias en la escuela para el Trastorno Negativista Desafiante".
- ✓ Rafael Portugal Fernández, Alberte Araúxo : "El modelo de Russell Barkley. Un modelo etiológico para comprender los trastornos de conducta".
- ✓ E.J. PEDRERO PÉREZ, A. LÓPEZ-DURÁN Y A. OLIVAR ARROYO. " El trastorno negativista de la personalidad y su relación con el abuso de sustancias".
- ✓ Cardo ,V. Meisel , G. García-Banda ,C. Palmer a, L. Riutort , M. Bernad , M. Servera : "Trastorno negativista desafiante: aspectos relacionados con el sexo y el evaluador".

