

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Unidad Didáctica IV
Evaluación Psicopedagógica (I). Pruebas Objetivas
y Subjetivas.

20121-2022

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Índice..... | 1 |
| 1. Introducción | 3 |
| 2. ACNEAE asociado a necesidades educativas especiales, ACNEE | 4 |
| 2.1. Discapacidad | |
| 2.1.1. Discapacidad sensorial | |
| 2.1.1.1. Discapacidad auditiva | |
| 2.1.1.2 Discapacidad visual | |
| 2.1.2. Discapacidad Motora | |
| 2.1.3. Discapacidad cognitiva o intelectual | |
| 2.2. Trastornos graves de conducta | |
| 3. ACNEAE asociado a dificultades de aprendizaje | 22 |
| 4. ACNEAE con trastorno por déficit de atención con /sin hiperactividad | 27 |
| 5. ACNEAE asociado a altas capacidades..... | 30 |
| 6. ACNEAE que se incorpora tarde al sistema educativo | 33 |
| 7. ACNEAE con condiciones personales o de historial escolar desfavorable | 36 |
| 8. Referencias bibliográficas..... | 39 |
| 9. Referencias bibliográficas. Normativa..... | 41 |
| ANEXO. Informe tipo de evaluación psicopedagógica de discapacidad intelectual | 42 |

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (II): PERFILES DE ACNEAE

1. INTRODUCCIÓN:

Como se comentó en Unidades anteriores, en el proceso de identificación de un perfil de ACNEAE a través de una Evaluación Psicopedagógica, partimos de una fundamentación epistemológica para llegar a un Plan de Intervención.

En ese proceso estudiamos al sujeto y los diferentes contextos en los que se desenvuelve: familia y escuela.

Realizamos entrevistas, recogemos informes, aplicamos pruebas... a continuación, analizamos e interpretamos todos los datos recogidos que sean relevantes para poder determinar, en su caso, un perfil concreto de ACNEAE.

En esta Unidad didáctica 5, vamos a estudiar detenidamente cada uno de los colectivos que se incluyen bajo el epígrafe de ACNEAE, Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Además, consideraremos las dificultades que podemos encontrarnos al hacer un diagnóstico.

Retomamos aquí lo expuesto al respecto, en la Unidad 2:

Bassedas, et. al. definen el diagnóstico psicopedagógico como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

También en esta Unidad se citaba: Las conclusiones derivadas de la información obtenida en la Evaluación Psicopedagógica, se recogerán en un informe psicopedagógico (Art. 4.1.) tal y como recoge la Orden 1493/2015 de evaluación de ACNEAE .

Es decir, los resultados obtenidos del proceso de recogida de información, una vez analizados y valorados, se recogerán en el Informe Psicopedagógico que es un documento síntesis que recoge la situación personal y académica del alumno en el momento de la realización de la evaluación y que no presupone ninguna evolución futura, pero que nos permitirá determinar si existen o no Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y tomar las decisiones oportunas relativas al ajuste de la respuesta educativa. Estas decisiones requieren un seguimiento para introducir y modificar aspectos que se consideren necesarios a lo largo de la intervención educativa.

2. ACNEAE ASOCIADO A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Vamos a establecer quiénes son los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, ACNEE

Como se expuso en el Unidad 2 el concepto de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en legislación española en la LOGSE de 1990

Posteriormente, es en la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo donde en sus artículos del 71 al 83 se hace mención al tratamiento de la educación especial, que hoy en día forma parte de la educación general, constituyendo un servicio más del sistema educativo español, algunos de los aspectos relacionados se amplían y modifican en la LOMCE, . Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.

La denominación “Alumno con Necesidades Educativas Especiales, ACNEE”, se sigue manteniendo en la actual LOMCE, pero incluido dentro de un concepto más amplio, Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ACNEAE.

El colectivo ACNEE engloba a aquellos alumnos que tengan algún tipo de discapacidad o padezcan Trastornos graves de conducta.

2.1. Discapacidad

2.2. Trastornos graves de conducta

En cuanto a la Discapacidad, esta puede ser:

2.1.1. Sensorial:

2.1.1.1. Auditiva

2.1.1.2. Visual

2.1.2. Motora

2.1.3. Cognitiva

Estos alumnos, además de la Evaluación Psicopedagógica, siempre van a requerir ***Dictamen de Escolaridad.*** (ver Anexo II a Unidad Didáctica 3)

En el título II, capítulo I, artículo 73 la LOE, se define a los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) como aquellos que requieran por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de la discapacidad o trastornos graves de conducta.

2.1. DISCAPACIDAD

2.1.1. ACNEE ASOCIADO A DISCAPACIDAD SENSORIAL

Denominamos alumno con Discapacidad sensorial a aquel que presenta una alteración o déficit que afecta a sus órganos sensoriales principales como son el sentido de la vista y del oído.

2.1.1.1. **Discapacidad auditiva:** es un déficit total o parcial de la percepción que se evalúa por el grado de pérdida de la audición en cada oído.

Las personas con esta discapacidad se dividen en:

- ✓ Sordos, cofosis: deficiencia total o profunda
- ✓ Hipoacúsicos: poseen una deficiencia parcial, es decir, que cuentan con un resto auditivo el cual puede mejorar con el uso de audífonos (aparato eléctrico que amplifica los sonidos)
 - .1.1.1. Visual: este tipo de discapacidad se muestra por una disminución total o parcial de la vista
- ✓ Ciegos: pérdida completa del sentido de la vista
- ✓ Hipovidentes: con disminución visual, pérdida parcial del sentido de la vista.
- Sordoceguera: Es una única discapacidad que combina dos deficiencias : la deficiencia visual y la deficiencia auditiva.

Clasificación según la localización de la lesión:

- De transmisión, o médica. Se relaciona con problemas de oído medio. Son las que producen el deterioro de la audición menos grave.
- De percepción, de tipo neurosensorial, o permanente. Se relaciona con problemas de oído interno y produce un mayor deterioro de la audición.
- Mixta

Clasificación según su etiología:

- Genéticas: son hereditarias. Recesivas (padres portadores, pero no hipoacúsicos. Dominantes: Son el 10% de las hipoacusias. Uno de los padres es portador del gen afectado y es hipoacúsico.
- Adquiridas: se adquiere durante una etapa de la vida

- Congénitas: que, a su vez se clasifican en : prenatales, por una enfermedad que adquirió la madre durante el embarazo (sarampión, rubeola...); peri-natales, por traumas del parto, prematuridad, partos prolongados y anoxias (falta de oxígeno) y postnatales: otitis, meningitis, medicamentos, encefalitis, tumores...

Clasificación según la edad de aparición:

- Prelocutivas: antes de los tres años
- Postlocutivas: después de los tres años. Las personas que adquieren la discapacidad después de los tres años pueden recordar la lengua oral, es decir, que su competencia lingüística podrá ser enriquecida a partir de la experiencia acumulada. Otro factor que va a influir en la adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo es que la sordera no esté acompañada de otro trastorno o patología asociada.

Clasificación según el grado de pérdida:

- Audición normal es aquella en la que se perciben sonidos por debajo de los 20 decibelios.
- Leve: cuando solo se percibe a partir de 20 y 40 decibelios
- Media: si la percepción se sitúa entre los 40 y los 70 decibelios. Aun se puede adquirir la oralidad.
- Severa: cuando solo se oyen sonidos entre 70 y 90 decibelios (algunas palabras amplificadas).
- Profunda: con más de 90 decibelios estamos ante una pérdida auditiva profunda. No puede percibirse el habla a través de la audición. Se precisa la ayuda de códigos de comunicación alternativa. Requiere implante coclear.

Evaluación psicopedagógica de la pérdida auditiva

La finalidad de la evaluación psicopedagógica es conocer las necesidades educativas del alumno con la finalidad de tomar decisiones para lograr el mejor ajuste de la respuesta educativa.

La evaluación psicopedagógica ha de ser colaborativa e interdisciplinar, de modo que implique, no solo a los profesionales del centro educativo que trabajan con el sujeto evaluado, sino también a otros profesionales, cuya información resultará relevante a la hora de ajustar la respuesta educativa: otorrino, audiólogo, audioprotesista.... etc, a través de estos profesionales podremos conocer el tipo de sordera, el grado de pérdida auditiva, así como las ayudas técnicas que precisa y el uso de las mismas.

Según los casos, serán diferentes las estrategias de comunicación que deba utilizar la persona que evalúa. Dependerá de la competencia en lengua oral que posea el sujeto evaluado y del canal de recepción.

En la mayoría de los casos, los hipoacúsicos van a necesitar el apoyo de códigos visuales aumentativos del lenguaje oral. Debemos saber cuál utilizan en el momento de la evaluación:

- Palabra complementada. Lenguaje oral con ajustes para facilitar una adecuada recepción y comprensión de las consignas, bien sea por audición o bien por labiolectura.
- Sistema de comunicación bimodal: A la vez que habla, signa lo que va diciendo para favorecer la comunicación y asegurar el acceso a la información transmitida. Será necesario al menos hasta que tenga lectura.
- Lengua de signos: por canal gesto-viso-espacial. Utiliza signos que se realizan con las manos, en combinación con la expresión gestual y corporal.

Debemos considerar ciertas cuestiones:

- Su desarrollo cognitivo se puede ver disminuido debido a la escasa información que recibe.
- Experimentan dificultades para trabajar aspectos abstractos, tienen un pensamiento más concreto vinculado a lo que directamente pueden percibir.
- La impulsividad, la inseguridad, la inflexibilidad, el egocentrismo y bajo concepto de sí mismos, tan frecuente en los jóvenes sordos, no deben considerarse como rasgos constitutivos de una “personalidad de sordo”. Estos comportamientos son, en realidad, el resultado de:

- * La ausencia de un código de comunicación adecuado y disponible desde los primeros años, que permita la regulación externa e interna de la conducta.
 - * La falta de información y experiencias.
 - * El desconocimiento del porqué de las normas y valores.
 - * Las expectativas y actitudes inadecuadas de los demás
 - * Las interacciones empobrecidas y simples.
 - * Las dificultades e inconvenientes a que les somete una sociedad que no planifica pensando en las personas con falta de audición.
- Las características de tono, intensidad y ritmo, que presenta el lenguaje nos permiten distinguir situaciones comunicativas de afecto, ternura, enfado, etc. Estas emociones son difícilmente percibidas por la persona con sordera, dado que su canal auditivo se encuentra gravemente alterado, limitándose la comprensión de estas situaciones a las percepciones visuales, que en ocasiones dan lugar a errores.

Se deben evaluar todas sus capacidades y en los diferentes contextos.

- Habilidades perceptivo-auditivas
 - Nivel de audición. De cara a la intervención educativa es preciso conocer la cantidad de pérdida auditiva y también la banda frecuencial (grave-agudo). Evaluar reconocimiento auditivo del lenguaje oral en situación abierta (cuando no ve la cara del interlocutor). Reconocer: palabras, frases, vocales...etc.
 - Capacidades perceptivas. Para los alumnos con restos auditivos es muy importante la estimulación de estos restos. Evaluar la discriminación auditiva de palabras similares (sin ver la cara del interlocutor). Por ej: repetir palabras.
 - Memoria auditiva
- Capacidades comunicativas y lingüísticas: El déficit en el sistema comunicativo tiene importantes consecuencias en el desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y en la regulación de la conducta de la persona sorda. Por todo ello, es importante evaluar estas competencias comunicativas. Es necesario determinar el nivel de competencia y de uso de la lengua oral y/o

de signos y en el caso de alumnos de Primaria, el lenguaje escrito. En cuanto al lenguaje oral: ¿lo aprende en situaciones formales o lo desarrolla incorporándolo a situaciones naturales? ¿Cómo es su capacidad de comprensión? ¿Cómo es su capacidad de expresión?: fonética, léxico, semántica...

- En el caso de la lengua de signos se dispone de pocos materiales y necesitaremos la ayuda de un Técnico Especialista en Lengua de Signos..
- Muestras de lenguaje espontáneo: Se deben recoger muestras en sus contextos naturales de desarrollo, aportadas por tutor, AL, o Logopeda, que trabajen habitualmente con el niño.

En el contexto familiar se debe considerar:

- La modalidad de comunicación que utilizan con el alumno
- Habilidades comunicativas de los familiares.
- Adaptaciones comunicativas que realizan
- Expectativas, nivel de implicación y nivel socio-cultural de la familia
- Grado de aceptación del problema
- Estructura familiar
- Estilo educativo
- Relaciones familia-escuela
- Uso de otros servicios de la localidad (Asociaciones, instalaciones deportivas y culturales...)

Capacidades cognitivas:

En el caso de estos alumnos con discapacidad auditiva será necesario utilizar pruebas con un alto componente visual, o adaptar las que tengamos.

Algunas de las pruebas que se pueden utilizar son:

- Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler.
- Escala Batelle (viene el modo de adaptación a alumnos con discapacidad auditiva)
- WIPPSY o WISC (dependiendo de la edad, parte manipulativa.
- Raven, etc.

Capacidades de habilidades sociales, personales y afectivas:

- La autoestima o autoconcepto
- Relaciones sociales con los compañeros

Nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje: Informes aportados por su tutor y profesores.

Evaluar el contexto escolar:

- El Centro educativo: como se contempla en los documentos del centro (expuestos en la Unidad 3) la atención a este tipo de alumnos y en general la diversidad del alumnado.
- El aula: Estilo docente e interacción del profesor/alumno, elementos de acceso al currículo: mobiliario, espacios, recursos..., elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación...

¿EN QUÉ MOMENTO SE REALIZA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

- * Obligatoriamente al comienzo de la escolaridad. Será cuando se determine la modalidad educativa más idónea para el alumno en cuestión, que se expresará en el Dictamen de Escolarización, que acompaña al Informe de todos los ACNEE (ver Anexo de la Unidad 3).
- * Obligatorio al finalizar las Etapas de Educación Infantil y Primaria: ¿Cuál es su competencia lingüística en Infantil? ¿Cuál es su competencia lingüística oral y escrita, al finalizar Primaria? ¿Existe retraso con relación a la edad cronológica?, ¿qué recursos se han utilizado y han resultado efectivos?
- * Se pueden realizar evaluaciones de seguimiento en Primaria y en Secundaria, para ajustar las Adaptaciones de acuerdo a la valoración de su comprensión oral, habilidades auditivas, léxico, morfosintaxis, expresión oral, escrita...

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO FÍSICO Y COMUNICATIVO:

- Distancia interpersonal (entre evaluador y sujeto evaluado)
- Habilidades del evaluador:
 - Claridad y visualización de la boca al vocalizar

- Acompañamiento del lenguaje con componentes no verbales (gestos, expresión facial, señalizaciones contextuales o referencias visuales...etc)
- Estrategias para facilitar la recepción del mensaje: subir tono de voz, repetir la pregunta, articular con más claridad, reducir el ritmo del habla, adaptaciones lingüísticas en las preguntas o enunciados (vocabulario más usual, formulación de estructuras más cortas y sencillas...
- Tiempo que se deja para que responda el alumno y la cantidad de turnos que se destinan a él.
- Nivel de ruido de fondo
- Código y estrategias usadas por el sujeto evaluado para comunicarse.

2.1.1.2. Discapacidad visual:

Este tipo de discapacidad se muestra por una disminución, total o parcial, de la vista. Hay que distinguir entre: ceguera y disminución visual.

- Ciegos: pérdida completa del sentido de la vista
- Hipovidentes: con disminución visual, pérdida parcial del sentido de la vista.

Según la etiología:

- Por causas previas al nacimiento (prenatales) se trata de una limitación visual hereditaria o congénita.
- Por causas durante el nacimiento (perinatales) se trata de una limitación adquirida en el momento de nacer.
- Causas posteriores al nacimiento (post natales), se trata de una limitación adquirida a lo largo de la vida, y que puede darse por traumatismo, enfermedad o vejez.

Es importante diferenciar entre una persona que nace con una limitación visual total o parcial, y una persona que adquiere la limitación en algún momento de la vida. Esta divergencia implica, entre otras cosas, que las personas que nacieron ciegas no tuvieron acceso a la información visual y por tanto no tendrán noción, por ejemplo, de las posturas corporales culturalmente establecidas, o de los colores, mientras que las

personas que han adquirido la limitación a lo largo de su vida sí tendrán estas nociones.

Las personas ciegas pueden acceder a la lectoescritura a través del sistema Braille, basado en puntos en relieve que son “leídos” a través del tacto.

A su vez, las personas con disminución visual pueden acceder a la lectura a través de textos con tipografía grande (large-print).

Otro modo de acceder a escritos es a través de bibliotecas parlantes. Por otro lado, con la incorporación de ordenadores a las aulas se ha facilitado mucho estas cuestiones y existen adaptaciones que facilitan el uso de ordenadores por personas con problemas de visión, como JAWS, en el que los teclados vienen diseñados de acuerdo a las pautas del diseño universal, es decir, cuentan con referencias de relieve.

Acceder a la lectura de los textos es posible para las personas con discapacidad visual a través del Lector de pantalla. Otros desarrollos recientes son:

- FingerReader: dispositivo usado con los dedos que ayuda a los usuarios con discapacidad visual, a leer texto impreso mientras el dedo se desplaza sobre este
- Línea Braille: posibilita la reproducción de caracteres en tiempo real
- Ferrotouch: crea una especie de Braille actualizable. Bajo la influencia de imanes, el ferrofluido forma protuberancias que el usuario puede sentir a través de una capa de plástico.
- Proyecto de libro de imágenes táctiles: crea imágenes táctiles.

En la Evaluación Psicopedagógica de un alumno con discapacidad visual se requiere el diagnóstico del oftalmólogo para conocer si se trata de una persona con ceguera total o una persona con restos visuales.

Los parámetros que ayudan a determinar la “cantidad” de cosas que llegan a ver son:

- * Agudeza visual
- * Campo visual
- * Sensibilidad al contraste
- * Visión de los colores, etc.

En la Evaluación Psicopedagógica de estos alumnos, los EOEP o Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (según Comunidad Autónoma pueden variar las siglas) y Departamentos de Orientación cuentan con la colaboración y apoyo de otros equipos:

- * El Equipo Específico de Discapacidad Visual que complementará la evaluación.

Se valorará la influencia de la discapacidad visual del alumno:

- * En sus procesos de desarrollo (cognitivo, afectivo y social)
- * Su adaptación a los contextos en los que se desenvuelve (familiar, escolar y otros recursos de la comunidad).

¿EN QUÉ MOMENTO SE REALIZA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

Los momentos en los que se hace necesaria la citada evaluación son al menos los siguientes:

- Incorporación al sistema educativo
- Situaciones de pérdida repentina o agravamiento de la pérdida de la función visual
- Momentos prescriptivos: finalización de etapa
- Cambio de modalidad educativa
- Cambio de centro.

Como en toda Evaluación Psicopedagógica, se evaluarán los diferentes contextos:

- Alumno
- Familia
- Centro escolar
- Otros contextos

Respecto al alumno deberemos explorar los siguientes aspectos:

- ✓ Aspecto perceptivo-visual
- ✓ Procesos de enseñanza-aprendizaje
 - Estilo de aprendizaje, motivación, autonomía
 - Adaptaciones: ayudas ópticas, no ópticas, tiflotécnicas, informáticas...
 - Lectoescritura, Braille
 - Competencia curricular, adaptaciones curriculares de acceso y/o significativas
- ✓ Personalidad
 - Ajuste personal
 - Competencia social

Respecto a la familia:

- ✓ Valorar cómo influye su contexto familiar (vínculos familiares, pautas de actuación, ajuste a la discapacidad)
- ✓ Con el fin de poder dar pautas que contribuyan a favorecer la autonomía personal del alumno, y mejorar su desarrollo personal y social.

Respecto al contexto escolar:

- ✓ Aspectos físicos: adaptaciones de acceso
- ✓ Recursos humanos
- ✓ Actitud de los profesionales y grupo clase ante el ACNEE.

2.1.2. ACNEE ASOCIADO A DISCAPACIDAD MOTORA

La discapacidad motriz es aquella alteración en huesos, articulaciones, músculos e incluso cerebro, que impide la capacidad de movimiento y afecta en distintos niveles o funcione como la manipulación, equilibrio, desplazamiento, habla, respiración...

Clasificación del alumno con discapacidad motórica:

- ✓ Por origen: heredada o adquirida
- ✓ Por tipo de afección cerebral: si el trastorno motórico va asociado a un daño cerebral o no
- ✓ Según la intensidad de la afección: leve, moderada o grave
- ✓ Según la zona del cuerpo afectada:
 - Físico-periféricos: afectación en extremidades, articulaciones, huesos y músculos
 - Trastornos neurológicos: daño que se origina en el cerebro y que produce dificultades en el movimiento del resto del cuerpo.

Clases de discapacidad motórica, según el origen:

Cerebral:

- Parálisis cerebral
- Traumatismo craneo encefálicos
- Tumores

- Infecciones e inflamaciones cerebrales (meningitis, encefalitis...)
- Accidentes cerebrovasculares

Espinal:

- Espina bífida
- Traumatismos medulares

Muscular:

- Distrofias

Óseo articular:

- Osteogénesis
- Artrogriposis
- Acondrioplasia
- Agenesia
- Reumatismo articular agudo
- Reumatismo crónico

Cuando un niño con problemas motores se escolariza en un centro educativo, lo más habitual es que haya sido ya valorado y evaluado por diferentes servicios hospitalarios y sociales cuyas aportaciones conviene conocer.

Para la evaluación psicopedagógica de la discapacidad motórica se requiere la información de: traumatólogo, fisioterapeuta, logopeda...etc.

Aspectos a tratar:

- ✓ Valoración de ámbitos
- ✓ Comunicación
- ✓ Función manual
- ✓ Motricidad gruesa
- ✓ Valoración de equilibrio
- ✓ Valoración lateralidad
- ✓ Valoración autonomía
- ✓ Valoración accesibilidad centros

Una vez evaluadas las necesidades y competencias de cada alumno por parte de todo el equipo de profesionales y de la familia, podremos determinar qué decisiones se deberán tomar en cuanto a la propuesta de objetivos funcionales, materiales, ritmos de trabajo, estrategias metodológicas y agrupamientos, modalidades de escolarización, así como estrategias curriculares y organizativas que hemos de tener en cuenta para dar una adecuada respuesta educativa.

La respuesta educativa a estos alumnos debe regirse por una serie de principios básicos:

- Plantear objetivos útiles
- Utilizar materiales facilitadores
- Establecer ritmos de trabajo apropiados a las posibilidades de cada alumno
- Utilizar estrategias metodológicas adecuadas
 - * Reforzar los mensajes orales con gestos y signos
 - * Proporcionarles enseñanza asistida para la señalización, manipulación, escritura, etc. y retirar progresivamente la ayuda
 - * Realizarse espera estructurada
 - * Comenzar la evaluación con una tarea en la que está asegurado el éxito
 - * Enseñar los indicadores de su estado de salud, así como estrategias para prevenir y avisar
 - * Emplear el modelado para adquirir determinadas habilidades
 - * Los refuerzos sociales positivos afianzan el aprendizaje y mejoran la confianza en sí mismo
 - * Combinar áreas más arduas con situaciones de diversión y distensión, que motiven el aprendizaje
 - * Fomentar autonomía
 - * Validez cualquier forma de desplazamiento
 - * Trabajar en estrecha colaboración con el personal rehabilitador
 - * Valorar al niño como persona dejando en un segundo término su discapacidad
 - * La constancia en el ritmo de rutinas ayuda al escolar a anticipar situaciones y a estructurar temporalmente su mundo.
 - * Plantear las actividades de forma lúdica y motivantes.

2.1.3. ACNEE ASOCIADO A DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Según el DSM-5 La Discapacidad Intelectual o Trastorno del desarrollo intelectual, es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones de funcionamiento intelectual, así como también del comportamiento adaptativo, en los dominios conceptual, social y práctico. Se debe cumplir los tres criterios siguientes:

- A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- B. Deficiencias de comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en muchos entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
- C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo,

Los diferentes niveles de gravedad se identifican así:

317 (F70) Leve; 318.0 (F71) Moderado; 318.1 (F72) Grave; 318.2 (F73) Profundo

A continuación, se recogen, para los diferentes niveles de gravedad, las características en los dominios: conceptual, social, práctico.

Tienen un carácter crónico, a pesar de una correcta estimulación ambiental (con lo que se consiguen notables avances), la situación persiste.

También el DSM-5 establece tres criterios diagnósticos:

- ✓ Capacidad intelectual significativamente por debajo de la media (CI aproximadamente de 70 o inferior) o limitación significativa del funcionamiento intelectual (razonamiento, pensamiento abstracto, resolución de problemas...)
- ✓ Edad de aparición: antes de los 18 años. Durante el período de desarrollo
- ✓ Limitaciones significativas de la conducta adaptativa: deficiencias o

alteraciones concurrentes en la actividad adaptativa actual (dificultades para afrontar las exigencias planteadas para su edad y grupo cultural), en por lo menos 2 de las siguientes áreas de habilidades:

- Habilidades intelectuales
- Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, prácticas y sociales que se aprenden para funcionar en el día a día)
- Participación, interacciones y relaciones sociales. Vida independiente.

NOTA: Como Anexo a esta Unidad didáctica pueden encontrar un Informe tipo de Evaluación Psicopedagógica de una alumna con Discapacidad Intelectual, publicado por la Junta de Andalucía.

2.2. ACNEE ASOCIADO A TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA (TGC)

Un Trastorno de conducta es un conjunto de conductas que implican oposición persistente a las figuras de autoridad y a las normas sociales, cuya consecuencia es la perturbación de la convivencia con otras personas (compañeros, profesores, padres u otras personas desconocidas).

El origen del trastorno grave de conducta es multicausal, y además todos los factores actúan de manera recíproca y en interacción, debiéndose tener en cuenta el momento de su aparición. Además, las estadísticas indican que los TGC varían en función del sexo, y suelen ser al menos tres veces más común entre los chicos que entre las chicas.

Además, las personas que presentan trastornos graves de conducta son considerados parte del alumnado que precisa necesidades educativas especiales, en el actual marco normativo, lo que supone que deben recibir determinados apoyos y atenciones educativas específicas, que deben abordarse desde un enfoque interdisciplinar y sistémico en el cual intervengan diferentes servicios institucionales u organismos e implicando a la comunidad educativa, especialmente a la familia, la cual también necesita de apoyo personal y social para superar las situaciones de estrés y disponer de orientaciones claras que les permitan comprender y dar respuesta a las necesidades de su hijo.

Las clasificaciones internacionales DSM y CIE, a pesar de ser clasificaciones de tipo categorial, reflejan en cierta medida la existencia de este continuo al distinguir entre cuatro trastornos de conducta que, de menor a mayor gravedad, pueden ordenarse así:

- Problemas paterno-filiales
- Comportamiento antisocial en la niñez o adolescencia
- Trastorno negativista desafiante
- Trastorno disocial.

Al hablar de “trastornos de conducta” se tiende a pensar únicamente en los “externalizantes” (agresividad, negativismo...) porque implican dificultades en la convivencia y en el clima de la clase. No obstante, en el contexto educativo no debería olvidarse la relevancia de otros trastornos que frecuentemente pasan desapercibidos, los “internalizantes” (ansiedad, depresión, fobia escolar...), que también interfieren seriamente en el bienestar y la adaptación del estudiante.

En la valoración e interpretación pronóstica de la sintomatología conductual conviene tener en cuenta el momento evolutivo del niño y/o adolescente. La edad cronológica, el nivel de desarrollo cognitivo y social, junto con el ambiente familiar o social, influyen en la definición de un determinado problema, el curso de este y su pronóstico. Así como en las posibles decisiones acerca de la intervención más adecuada

A la hora de diagnosticar un Trastorno del comportamiento nos fijamos en la frecuencia y la intensidad de esa conducta negativista, opositora u hostil, y cómo se van deteriorando las relaciones escolares, familiares y sociales que esa persistencia e intensidad le va provocando.

Antes de formular un diagnóstico a partir de las manifestaciones conductuales de un determinado estudiante, conviene distinguir entre conductas aisladas y agrupaciones de síntomas que tienden a superponerse e interferir el funcionamiento adaptativo y que, en consecuencia, constituyen con un elevado índice de probabilidad, los indicativos de un trastorno.

La identificación debe hacerse lo más rápidamente posible, cuando hay indicios de que las respuestas conductuales y/o emocionales que exhibe un alumno están alteradas y que, consecuentemente, repercuten en su aprendizaje y en su desarrollo socio-emocional.

En los casos en que el tutor considere la necesidad de asesoramiento por parte de los profesionales de la orientación (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Departamentos de Orientación), solicitará la intervención de los mismos, quienes valorarán la posibilidad de realizar una evaluación psicopedagógica que complete la información recogida por el docente, con el fin de concretar las necesidades educativas especiales que manifieste el alumno y proporcionar las orientaciones adecuadas. A su vez, dichos equipos, en aquellos casos que lo consideren necesario, podrán solicitar por los cauces normalizados, la intervención de Salud mental, previa información a los padres del alumno.

Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.

En esta primera fase del proceso evaluador, el profesor es un agente valiosísimo.

El profesor recogerá información relacionada con la conducta que manifiesta el alumno, considerando las circunstancias que interactúan con la misma, para ello el profesor, en colaboración con el orientador utilizará, entre otros instrumentos, escalas de observación.

Posteriormente, los profesionales de la orientación continuarán con la evaluación psicopedagógica en los siguientes ámbitos:

- Análisis del desarrollo general del alumno
- Capacidad cognitiva
- Capacidad comunicativo-lingüística
- Capacidad social
- Aspectos emocionales
- Nivel de competencia curricular (información del tutor)
- Evaluación del entorno del alumno: escolar, familiar, comunitario.

Como resumen concluimos:

NO es TGC: un estudiante con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo o inapropiada, pero puntual, por ejemplo: una agresión aislada.

Sí es TGC : un estudiante que muestra un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones familiares, escolares y/o sociales: Ejemplos:

- Trastorno negativista desafiante
- Trastorno disocial (oposición a las normas sociales, conductas perturbadas, continuos problemas de disciplina, agresividad...)

3. ACNEAE ASOCIADO A DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE

Suelen estar ocasionadas por disfunciones neurológicas. Debemos señalar en este punto, que hay que diferenciar entre: “disfunción neurológica” y “lesión neurológica”.

Estas dificultades específicas de aprendizaje (DEA) ocasionan retrasos en el desarrollo, que pueden afectar a:

- Procesos perceptivos y psicolingüísticos
- Memoria de trabajo
- Metacognición y estrategias de aprendizaje

Pueden ocasionar un rendimiento por debajo de la capacidad (retraso entre 2 y 4 años) y como consecuencia, un desfase de Nivel de competencia curricular en una o más tareas de:

- Lectura
- Escritura
- Matemáticas

Características de los niños con DEA:

Lo primero que hay que resaltar ES QUE NOS ENCONTRAMOS ANTE UN GRUPO MUY HETEROGÉNEO. A grandes rasgos podemos decir que pueden presentar alguno de estos aspectos, pero siempre dentro de su singularidad.

- Dificultades de adaptación al Sistema Educativo
- Dificultades para adquirir nuevos conocimientos, destrezas, estrategias.
- Dificultades en la resolución de problemas o tareas académicas.
- Deficiencias en estrategias de aprendizaje.
- Retraso leve en el desarrollo.
- Bajo rendimiento en lenguaje, lectura y/o escritura y/o matemáticas.
- Presumibles problemas en procesos psicológicos: atención, memoria,

percepción, lingüísticos, razonamiento cognitivo social (autoestima, autoconcepto, interacción social, motivación, expectativas de éxito para la resolución de problemas) y metacognición.

- Presumiblemente discrepancia CI-Rendimiento / discrepancia Edad-rendimiento /discrepancia Comprensión verbal- Rendimiento.
- Las dificultades pueden aparecer a lo largo del ciclo vital.
- Inteligencia normal
- Problemas de Inteligencia práctica.
- No responden al tratamiento temprano.
- Dificultades no causadas por retraso mental, déficits sensoriales y motrices, desajuste socioemocional o deficiencias socioculturales.
- Presumible existencia de disfunciones neurológicas.

3.1. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en los Manuales diagnósticos.

En la CIE

En la Clasificación Internacional de enfermedades y Problemas relacionados con la salud (CIE), edición vigente la CIE-10 y para España concretamente la CIE-10-ES, se las identifica como: “Trastornos Específicos del Desarrollo de las Habilidades Escolares” y se señalan 5 criterios que deben cumplir para poder realizar diagnóstico:

1. Deterioro clínicamente significativo del rendimiento escolar específico.

Valoración a partir de:

- Nivel de escolaridad
- Presencia de antecedente
- Presencia de problemas concomitantes
- Formas o conjuntos específicos de rasgos
- Respuesta a intervenciones concretas.

2. Déficit específico, no atribuible a un retraso mental u otros déficits menores de la inteligencia general.

3. Déficit precoz

4. Ausencia de factores externos justificadores.
5. No hay relación directa con déficits sensoriales no corregidos

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) en la edición vigente, DSM-V, se las denomina: “Trastorno Específico de Aprendizaje” y se señalan los siguientes criterios diagnósticos:

1. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas
Tras la reeducación, uno de los siguientes síntomas persiste (tras 6 meses de tratamiento):
 - Lectura de palabras imprecisa lenta o con esfuerzo.
 - Dificultad para comprender el significado de lo que lee
 - Dificultades ortográficas
 - Dificultades de la expresión escrita
 - Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo
 - Dificultades con el razonamiento matemático.
2. Desfase significativo entre aptitudes académicas y edad cronológica.
3. Se manifiesta cuando se le exige algo que no es capaz de realizar, por tener afectada esa aptitud académica.
4. Se descartan otros trastornos plausibles.

Cuando hablamos de dificultades de Aprendizaje, en sentido amplio y general (DDAA), en el DSM-V se encuentran encuadradas en el capítulo de “Trastornos del Desarrollo”. En él aparecen, además de las referidas anteriormente, dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) otros tipos, a saber:

- Discapacidades intelectuales
- Trastorno del Espectro Autista
- Trastornos de la Comunicación (incluye los del lenguaje y habla)
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)
- Trastornos motores
- Trastornos de Tics
- Otros no especificados

Para hacer una aproximación conceptual de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) y no confundir con otras Dificultades de Aprendizaje (DDAA), tres criterios son importantes:

- Discrepancia
- Exclusión
- Atención especializada

Hay que recordar sus características diferenciadoras:

- Manifestadas debido a un conjunto heterogéneo de problemas
- Su origen es muy probable que resida en la existencia de una disfunción en el SNC
- Inicialmente se manifiestan como problemas en el ámbito lingüístico, llegando a detectarse fallos de procesamiento de la información (déficit en la atención, en la percepción o en la memoria)
- Pueden surgir en cualquier momento o lugar:
- En el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura y matemáticas) o
- En el resto de las áreas curriculares (Ciencias Sociales, segundo idioma, Ciencias Experimentales, etc)

3.2. Tipos de alteraciones que se pueden observar en los estudiantes con DEA.

En la percepción:

Con independencia de lo saludables que sean sus órganos (ojos/oídos), pueden presentar dificultades en:

- Discriminación perceptiva (táctil, háptica, visual o auditiva), al captar semejanzas/diferencias entre estímulos relacionados.
- Integración perceptiva: a la hora de reconocer un todo cuando falta una o más partes de ese todo (ya sea una parte de la imagen o una letra de la palabra); o, en algunos casos, incapacidad para comprender la combinación de sonidos (palabra sonora) aunque sí sean capaces de reconocer los sonidos por separado (las letras de esa palabra).
- Visomotoras: Referidas a problemas de lateralidad, direccionalidad y coordinación visomotora (ojo-mano, por ejemplo).

En la memoria:

- Auditiva: En relación al desarrollo del lenguaje oral (tanto receptivo como expresivo)
- Visual: Imprescindible para reconocer y recordar el alfabeto escrito y los números.
- A corto plazo: Dificultades en la memoria de trabajo, por ejemplo, en la memoria secuencial visual o auditiva, o en los procesos de control y ejecución de las tareas.
- A largo plazo: Está intacta, pero presenta deficiencias en sus estrategias para acceder a la información.

En la atención:

- Atención selectiva: dificultades para filtrar la información relevante (central) de la que no lo es (incidental), especialmente ante tareas que requieren la atención voluntaria.
- Capacidad atencional: Escasez de estrategias cognitivas debido a su historial de aprendizaje

Se suelen identificar con las siglas DEA., pero pueden encontrarse diferencias en las distintas Comunidades Autónomas:

- ✓ **ANDALUCIA:** identifica “DDAA” como:
 - * Dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía o discalculia)
 - * Dificultades por retraso en el lenguaje
 - * Dificultades por capacidad intelectual límite.
- ✓ **ARAGÓN:** identifica como DEA al alumnado con:
 - * Trastorno específico del aprendizaje de la lectura, escritura o cálculo
 - * Trastorno de aprendizaje no verbal o trastorno de aprendizaje procedimental.
- ✓ **CASTILLA Y LEÓN:** identifica al alumnado con dislalia, disfemia o con trastorno de déficit de atención dentro del perfil de alumnado DEA.
- ✓ **MURCIA:** identifica “DDAA” como:
 - * Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
 - * Inteligencia límite

- * Dislexia (dificultades específicas de aprendizaje de la lectura)
- * Otras dificultades específicas del aprendizaje (DEA del lenguaje oral- dislalia, disfemia, DEA de la escritura-Disgrafía, disortografía-, DEA de las matemáticas-Discalculia-, DEA pragmático o procesal- Trastorno de aprendizaje no verbal).

4. ACNEAE CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN, CON O SIN HIPERACTIVIDAD

Es un trastorno de origen neurobiológico, en muchos casos de carácter hereditario y se presenta antes de los 6-7 años, caracterizándose por los síntomas siguientes:

- Déficit de atención: el niño se distrae por estímulos irrelevantes, pierde objetos, parece que no escucha cuando se le habla directamente, le cuesta concentrarse en la tarea y acabarla, tiene dificultad para organizar sus tareas, pierde el hilo de las explicaciones, etc.
- Impulsividad: le cuesta mantener su turno, no puede esperar, es impaciente, actúa sin pensar las consecuencias, habla muy rápido y a menudo, se dispersa, interrumpe las actividades y conversaciones de los otros...este síntoma es reflejo de un incompleto o inmaduro sistema de control inhibitorio.
- Hiperactividad: puede presentarse de manera motora o vocal. Son niños que se mueven constantemente, no pueden quedarse quietos en la silla, corren y saltan en situaciones inapropiadas, les cuesta jugar de forma tranquila, hablan continuamente, verbalizan todo lo que piensan y lo comentan con las personas de su entorno.

Estos trastornos ocasionan dificultades en el rendimiento escolar y en el entorno familiar.

En su desarrollo socioemocional se puede detectar:

- La conducta desatenta (existencia de un déficit cognitivo y no únicamente una falta de motivación para realizar las tareas
- La conducta hiperactiva y la falta de autocontrol:
 - ✓ Movimientos constantes de manos, pies... o se “remueve” en el asiento. Ej: excusas constantes para ponerse de pie y movimientos más finos como rascarse, cambiar de postura, jugar con el lápiz, comer chicle, etc
 - ✓ Se levanta constantemente

- ✓ Corretea por todos lados
- ✓ Está activado como si fuera un motor
- ✓ Habla en exceso.
- La conducta impulsiva
 - ✓ Se precipita al responder antes de que se hayan completado las preguntas
 - ✓ Tiene dificultades para guardar turno
 - ✓ Suele interrumpir o se inmiscuye en las actividades de otros.

PRUEBAS ESPECÍFICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL TDA-H

Aspectos a evaluar:

- Atención/hiperactividad/impulsividad
- Capacidad de retener la reacción impulsiva
- Aspectos neuropsicológicos
- Funciones ejecutivas
- Capacidad intelectual
- Lectoescritura y cálculo
- Depresión, ansiedad, trastornos del comportamiento...

PRUEBAS ESTANDARIZADAS

CARAS-R: Test de percepción de diferencias revisado.

Edad : de 6 a 18 años.

Evalúa la aptitud para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias.

Mide las aptitudes perceptivas y atencionales.

Incorpora una medida del control de la impulsividad.

CSAT-R: Tarea de atención sostenida en la infancia . Revisada

Edad: 6 a 10 años

Medida de atención sostenida. La tarea se aplica por ordenador. Consiste en presionar la barra espaciadora cada vez que aparezca en pantalla una secuencia de números determinada.

d-2: Test de atención

Edad: a partir de 8 años, adolescentes y adultos.

DIVISA: Test de discriminación visual simple de árboles. Evaluación mediante ordenador de los problemas atencionales.

Edad: 6 a 12 años

Incorpora una medida del control de la impulsividad

EDAH: Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con y sin hiperactividad.

Edad : de 6 a 12 años.

Evaluación de los principales rasgos del TDA-H y de los trastornos de conducta que pueden coexistir con el síndrome.

AULA NESPLORA: Test de Atención avanzado que utiliza la realidad virtual para facilitar el diagnóstico del trastorno por Déficit de Atención con/sin hiperactividad mediante una tarea de ejercicios continua .

BRIEF- P: Evaluación conductual de la Función Ejecutiva. Versión infantil.

Edad: 2-5 años.

BRIEF-2: Evaluación conductual de la Función Ejecutiva-2.

Edad: 5 a 18 años

5. ACNEAE ASOCIADO A ALTAS CAPACIDADES

Término utilizado para referirse a las capacidades intelectuales potenciadas de carácter innato de una persona, destacándose la capacidad intelectual. Estas capacidades potencian otras múltiples características propias de la individualidad y diversidad de la persona. No obstante, la mayoría de las personas con aptitudes de Altas Capacidades Intelectuales poseen características comunes.

Se utiliza las siglas ACI para referirse a las mismas. También se suele utilizar como sinónimo el término Altas Capacidades (AC o AACC).

Según la comunidad científica, la superdotación tiene un carácter multidimensional y variable, que es resultado de factores: genéticos, biológicos y neurológicos y ambientales

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, establece que les corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.

Tras la detección, corresponde a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), (puede variar la denominación según Comunidades), para los alumnos de Infantil y Primaria y a los Departamentos de Orientación para el alumnado escolarizado en Secundaria.

En esta Evaluación psicopedagógica se analizarán aspectos relacionados con:

- Habilidades intelectuales
- Motivación
- Creatividad.

Es aconsejable una definición plural de las AACC que abarque las distintas habilidades y potencialidades:

- Superdotación: Percentil igual o superior a 75 en todas las aptitudes
- Talento Conglomerado: Combinación de alguno de los talentos complejos con uno simple o con uno múltiple
- Talento Complejo: Percentil igual o superior a 80 en una combinación de varias aptitudes específicas.
 - * Figurativo: aptitudes Lógica y Espacial
 - * Académico: -aptitudes Lógica, Verbal y gestión de la Memoria
 - * Artístico: Aptitudes de Gestión Perceptual, Creativa y Espacial
- Talento Múltiple: Percentil igual o superior a 95 en varias aptitudes específicas
- Talento simple: Percentil igual o superior a 95 en una única aptitud: Verbal, espacial, Matemático, Creativo, Lógico...

La Ley establece también: “Así mismo les corresponde adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuado a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades”.

El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales precisa una respuesta adecuada para el desarrollo de sus capacidades y su personalidad, por tanto se ajusta a un perfil de ACNEAE.

Medidas a aplicar:

- ✓ Medidas educativas dentro del proceso ordinario de escolarización, por medio del enriquecimiento del currículo
- ✓ Medida de flexibilización de la duración de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados intelectualmente.

Algunas Comunidades Autónomas consideran el ser precoz como AACI, por ejemplo:

- ARAGÓN: Identifica como AACI al alumnado con superdotación, talentos múltiples y complejos o precocidad.
- MURCIA: es pionera en la detección precoz del AACI

FALSOS DIAGNÓSTICOS

Personas con altas Capacidades Intelectuales han sido tratadas erróneamente desde otros perfiles de ACNEAE:

- Trastorno negativista desafiante: la discusión con las personas adultas, cuestionándolas, puede hacer pensar que el AACI está mostrando una conducta disruptiva, cuando en realidad se está revelando porque nadie le comprende.
- Trastorno de ansiedad generalizada: derivado del conflicto que se produce entre su desarrollo cognitivo y su desarrollo socioafectivo.
- Fobia escolar: consecuencia de una atención educativa inadecuada.
- Depresión: debido a la disincronía que se produce a lo largo de su desarrollo, manifestada por las dificultades socioemocionales.
- TDA-H: entre los rasgos que comparten podemos mencionar que duermen muy poco. El desarrollo precoz a nivel motórico (levantar la cabeza, reptar en la cuna, etc), la incesante actividad o el desinterés mostrado durante las clases, en comparación con personas de su edad... No obstante, difieren en cuanto nos fijamos en su atención selectiva, por ejemplo. La clave para distinguir entre una persona con TDA-H y una persona que se aburre, es la perseverancia de las conductas mostradas (tiempo, lugar y condiciones en que muestra ese comportamiento “externo”)
- TEA: guardan rasgos parecidos, como la fluidez verbal o la precocidad, tener excelente memoria, mostrar gran interés por un tema concreto, por ejemplo. Sin

embargo, se ven claras diferencias en términos de su inteligencia social.

Peligros a considerar:

Es importante considerar el peligro que supone un uso erróneo de instrumentos de identificación.

Se pueden producir cuatro tipos de discrepancias:

1. “Efecto techo”: si utilizamos pruebas que no fueron diseñadas para discriminar entre alumnado “normal” y “AACI”
2. Diversidad de puntuaciones según la prueba utilizada
3. Uso o no de otras fuentes de información “subjetivas”.
4. Selección de criterios de identificación: personas superdotadas (exigente/amplio)

Recogemos aquí lo expuesto al respecto por Ramón Coma y Lluís Álvarez (2007, p. 47)

“El psicopedagogo experto ha de saber introducir todos los matices necesarios que caracterizan una evaluación cuidadosa para no marginar al alumnado que proviene de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o culturalmente minoritarias, por el hecho de que, de entrada, no encaje en los parámetros generales basados principalmente en la estadística comparativa. Es aquí donde los límites claros de los enfoques parciales de muchos test y pruebas se pueden superar ampliamente con las técnicas de la observación directa que inciden en el análisis de los procesos educativos.

La profesionalidad del psicopedagogo resulta clave, para ponderar los beneficios y las limitaciones de los instrumentos de evaluación que utilizemos. Así, el trabajo no solo consiste en saber ver diferencias significativas, lo que el alumno sabe y no sabe hacer, sino en definir previsibles necesidades educativas y proponer ayudas, estrategias y ajustes en la intervención educativa. Consiste en saber escoger en cada circunstancia cuáles son las herramientas que pueden ser más útiles para propiciar cambios positivos, para trabajar en una línea tendente a la prevención y no únicamente a la corrección de problemas. A veces hay intervenciones, no lo olvidemos, que no requieren ningún instrumento concreto, sino más bien un conocimiento técnico de la complejidad de las relaciones humanas y las interacciones emocionales. Con frecuencia es más necesario saber escuchar, recoger y orientar las inquietudes inherentes a los procesos de

enseñanza-aprendizaje dificultosos, vividos de maneras diferentes por los profesionales, las familias y los mismos alumnos, pero con el común denominador del malestar emocional”.

6. ALUMNO DE INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO

A estos alumnos se les identifica con las siglas “AITSE”

La LOMCE lo menciona de la siguiente manera: “Estudiante que accede tarde al sistema educativo español, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo (art. 78 de la LOMCE refundida)

Generalmente se trata de alumnos procedentes de familias inmigrantes.

La atención al AITSE está regulada por la normativa, dentro del Título II de la LOMCE refundida que habla sobre *Equidad en Educación*.

- Capítulo I. alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Sección 3ª.
Alumnos con integración tardía al sistema educativo español.
- Capítulo II. Compensación de las desigualdades en educación
- Capítulo III. Escolarización en centros públicos y privados concertados.
 - * Artículo 78: Se ha de garantizar la escolarización del AITSE en la etapa obligatoria:
 - * Además de la fecha de incorporación, en la escolarización del AITSE se tendrá en cuenta:
 - Circunstancias personales.
 - Conocimientos previos (nivel de competencia curricular).
 - Edad.
 - Historial académico.
 - * “Se incorporará al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”(art. 78)

Con carácter general, se pueden establecer como principales necesidades educativas en estos alumnos, las siguientes:

- * Necesidad de adaptación lingüística, a través de la inmersión en la nueva lengua y

rasgos comunicativos de la comunidad de referencia.

- * Necesidad de adaptación sociocultural en la nueva comunidad
- * Necesidad de desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas y socioafectivas de acuerdo con una visión integral del sujeto, conforme a su edad y momento evolutivo y a través de la compensación de las posibles dificultades de desarrollo.
- * Necesidad de respeto al alumno como individuo y de no discriminación a su cultura y religión de pertenencia.
- * Necesidad de realizar la escolarización atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación (LOE, art. 78).2)
- * Necesidad de una respuesta educativa ajustada a partir de programas específicos destinados a los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

La evaluación de este alumnado es fundamental para determinar su nivel de competencia curricular en las diferentes áreas, determinar sus dificultades y necesidades y en consecuencia establecer las medidas educativas oportunas que estimulen su desarrollo y aprendizaje.

En un primer momento, será el tutor quien realizará la valoración inicial de las competencias del alumno. De este modo, podemos encontrarnos con dos situaciones claramente diferenciadas:

1. Desconocimiento total o parcial de la lengua vehicular de la enseñanza, en cuyo caso, se evaluará la competencia lingüística.

Los alumnos que desconozcan el español, total o parcialmente, serán incluidos en un **programa de inmersión lingüística** que desarrollará el profesorado de apoyo en colaboración con el tutor y profesorado de área. Se realizarán en **Aulas de inmersión lingüística**, pero de manera simultánea a su escolarización en el aula ordinaria

Se realizará prioritariamente fuera del aula respetando, en la medida de lo posible, la

participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización (Educación Física, Educación Artística...)

El Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas establece seis niveles básicos de referencia (de menor a mayor competencia: A1, A2, B1, B2, C1, C2 para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua.

El grado de competencia comunicativa en las Aulas de inmersión lingüística que se puede esperar es:

1. NIVEL DE ACCESO (A1)
2. NIVEL INICIAL (A2)
3. NIVEL BÁSICO (B1)

Pueden ser materiales apropiados los siguientes:

- Español segunda lengua: educación secundaria: Material de enseñanza de español como segunda lengua, dirigido a estudiantes extranjeros de secundaria de habla no hispana. Curso intensivo, incluye libro del alumno, cuaderno de ejercicios y libro del profesor.
 - Lengua castellana: compendio de actividades de ortografía, vocabulario y tratamiento de la información. Ed. SM/Santillana
 - Español para inmigrantes: Material de apoyo. E.O.E. Almería
 - Método de lectoescritura: “Ven a leer” vol. 1, 2, 3, Material complementario
 - El español nos une. Material de apoyo para la enseñanza del español, dirigido a alumnos inmigrantes. Seis bloques temáticos. CEP. Almería
 - Lectoescritura en veinte sesiones: ¿Con qué letra? Ed. Bruño
 - GENTE. NUEVA EDICIÓN, Editorial Difusión. Nueva edición del curso comunicativo basado en el enfoque de tareas.
 - A LA UNA, A LAS DOS Y A LAS TRES. (2 volúmenes). Editorial Difusión. Curso de español para niños de 8 a 11 años.
2. Cuando el alumno tiene dominio de la lengua vehicular y presenta un desfase curricular significativo se solicitará la evaluación del Equipo Psicopedagógico o el Departamento de Orientación. Al mismo tiempo, el tutor, en colaboración con el profesorado de apoyo realizará la evaluación de la competencia curricular de las áreas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas).

Para ello podemos utilizar los siguientes materiales, que también se reflejan en la bibliografía:

- Educación Primaria:
 - Equipo de Orientación de Valladolid (2001) VANCOC. Ed. Amarú
 - Martínez Alcolea, M. y Calvo Rodríguez, A. R. (1996). Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación Primaria. Ed. Praxi
 - Pérez Avellaneda, M. y otros (2000) BACEP Ed. CEPE
- Educación Secundaria:
 - Pérez Avellaneda, M. y otros (2000) BACES. Ed. CEPE

Para los alumnos con dominio del español (medio, alto) y desfase curricular en diferente grado, se puede actuar:

- A. Con desfase curricular significativo (dos o más años respecto a su nivel de escolarización). Necesitará **Adaptación Curricular Individualizada**, que elaborará y pondrá en práctica el tutor con la participación del profesorado de apoyo, siempre que sea posible dentro del aula.
- B. Con desfase curricular inferior a dos años, precisarán un **Refuerzo educativo** elaborado y puesto en práctica por el tutor, otros profesores y profesores de apoyo.

Cuando el nivel curricular lo aconseje, se podrá escolarizar al alumno en un curso inferior al que le corresponde por su edad cronológica, pero esto debe ser decisión del centro.

Los adultos responsables (familia o tutor legal) han de estar asesorados en todo momento sobre los derechos, deberes y oportunidades que supone incorporarse al sistema educativo español.

La Administración educativa de cada Comunidad Autónoma establece sus disposiciones legales para la organización y puesta en marcha de estas medidas.

7. ACNEAE CON CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIAL ESCOLAR DESFAVORABLE

Los ACNEAE por condiciones personales o historia escolar es una de las categorías que se establecen en la LOMCE, concretamente en el punto cincuenta y siete, apartado 2, que modifica el artículo 71 de la LOE. Sin embargo, esta categoría no está definida en LOMCE e incluso en algunas Comunidades autónomas, no se ha regulado.

La normativa no define cuáles son esas condiciones personales y a qué se refiere con “historia escolar”. Se puede suponer que los legisladores de la LOE y de la LOMCE dejaron intencionadamente en una indefinición a los ACNEAE por condiciones personales y que lo hicieron así porque la clave no está en la causa del problema, sino en la necesidad de una atención educativa diferente a la ordinaria, sea el motivo que sea.

De esta forma podemos considerar como ACNEAE a un alumno que no se ajusta a ninguna de los colectivos que hemos ido viendo hasta ahora, pero que lo cierto es que precisa de una respuesta educativa diferente a la ordinaria. También podríamos incluir en esta categoría de ACNEAE, a aquellos alumnos que precisan esa respuesta educativa específica por su situación social, económica o cultural desfavorecida. Se incluiría aquí al alumnado que en otras épocas se consideraba de “Educación Compensatoria”.

Otro de los motivos para incluir a un alumno en esta categoría sería que presentara problemas de salud que le afecten en su proceso de aprendizaje. Siempre que no se trate de una cuestión puntual, sino a una situación más o menos prolongada en el tiempo.

Puede tratarse de una enfermedad crónica o de otro tipo de enfermedades, que provocan faltas prolongadas de asistencia, pérdida del ritmo de escolaridad, estados de convalecencia... que le impiden dedicarse a los estudios con normalidad.

También, podríamos considerar diferentes trastornos mentales. Un alumno puede presentar alguno de los trastornos mentales, de manera crónica o temporal y que no llegan a considerarse motivo de discapacidad o trastorno grave de conducta, por tanto, quedan fuera de la categoría de las necesidades educativas especiales.

Uno de los casos más presentes en la escuela es el caso del alumnado con discapacidad intelectual límite que, de manera evidente, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria y que no es considerado alumno con necesidades educativas especiales.

Pero, hay muchos más trastornos que estarían en esta categoría: el alumnado que presenta alguno de los trastornos depresivos, de la ansiedad, de la conducta alimentaria, etc. Podemos pensar, por ejemplo, en un alumno que presente depresión, trastorno bipolar, anorexia o bulimia, entre otros muchos casos. Lo mismo ocurre con ciertos problemas del lenguaje y la comunicación.

Además, se añade: “otras circunstancias personales o familiares”. Estas pueden ser muy variadas: desde el fallecimiento de uno de los progenitores, hasta situaciones de separaciones de padres traumáticas, traslado a otra Comunidad Autónoma con desconocimiento de la lengua de esa comunidad, experiencias traumáticas... etc., es decir, todo tipo de situaciones vitales estresantes.

En cuanto a la “historia escolar”, la historia escolar de un alumno puede ser motivo para que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria. Un retraso escolar continuado que se acumula y se agranda y que provoca que un alumno no tenga posibilidades de “engancharse” al curso en el que está escolarizado; historias de fracaso escolar continuado, de abandono de la motivación y dedicación; cambios de centro repetidos, cambios muy frecuentes de profesores o sistemas caóticos de enseñanza.

Para resumir, podemos decir que las circunstancias para que un alumno pueda ser considerado ACNEAE por condiciones personales o historia escolar desfavorable son:

- Que no cumpla el resto de las circunstancias que se establecen para considerarse ACNEAE.
- Situación social, económica o cultural desfavorecida.
- Problemas de salud
- Diferentes trastornos mentales
- Otros trastornos del lenguaje o la comunicación
- Otras circunstancias personales o familiares
- La propia historia escolar del alumno.

En todo caso, sea cual sea el motivo, se debería de cumplir el mandato de la LOMCE:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria [...] puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

LOMCE: punto cincuenta y siete, apartado 2, que modifica el artículo 71 de la LOE.

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Publicaciones científicas

Álvarez, M.J. y Crespo, N. (2008). Trastornos de aprendizaje en Pediatría de atención primaria. IV Jornada de Actualización en Pediatría. *Foro Pediátrico*, 3(1), 5-15.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Aljibe.

American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.

Castejón, J.L. y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje del desarrollo en infantil y primaria*. Editorial Club Universitario.

Defior, S.A. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Aljibe.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Pirámide.

González, M.J. (2012). Análisis de la conceptualización de las dificultades de aprendizaje. En González, M.J. (coord.), *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.

Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.

Kirk, S.A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Anonymous, Proceedings of the conference on exploration into problems of the perceptually handicapped child*. Perceptually Handicapped Children.

López-Torrijo, M. (2009). *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*. Relieve.

Pearpoint, J y Forest, M. (1999). *Aulas inclusivas*. Prólogo en Stainback, S. y W. Narcea.

Romero, J.F. y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnóstico. I-Definición, características y tipos*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista Digital*, 19, 1-9.

Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Pirámide.

Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A. y Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Revista Pediatría Integral*, 16(9), 691- 699.

Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes*. Ideas Propias.

Stainback, S. y W. (2016). *Aulas inclusivas*. Narcea.

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra.

Unidad Técnica de Codificación del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). *CIE-10-ES diagnósticos*. Edición electrónica de la CIE-10-ES Diagnósticos.

9.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Normativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 3, de 3 de enero de 2015.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículobásico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 52, de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, Nº 4, de 4 de enero de 2007.

ANEXO

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.- DATOS PERSONALES

| DATOS DEL ALUMNO O ALUMNA (datos que aporta Séneca y que aparecen en todos los apartados) | |
|---|---------------------------------|
| Nombre: XXX | Fecha de nacimiento: 25/08/2007 |
| Curso: 2º curso de E. Primaria Nombre del primer | Unidad: 2º A |

ETAPA

Etapa de escolarización: Primer ciclo de Educación Primaria

2.- DATOS ESCOLARES

HISTORIA ESCOLAR

Datos de escolarización previa:

XXX asiste al C.E.I.P. Nombre del Colegio. Ha cursado Educación Infantil. No ha cambiado de centro. Desde el inicio de su escolarización en el centro asiste a clase con regularidad. Está repitiendo curso (2º)

Actuaciones, medidas y programas de atención a la diversidad desarrollados:

Desde que inició la escolaridad ha sido atendida desde la medida de APOYO EN GRUPO ORDINARIO: Refuerzo educativo individualizado o en pequeño grupo a cargo de un segundo profesor o profesora que lo realiza dentro y fuera del aula ordinaria; con el programa Refuerzo en ÁREAS O MATERIAS INSTRUMENTALES BÁSICAS.

En el fichero externo: adjuntar información escolar (si se considera)

3.- DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Profesional que lo realiza:

Nombre orientador/a

Fecha de la evaluación:

Fecha inicio de la
evaluación:

17/11/2015 Fecha

fin de la

evaluación:

12/01/2016

**Motivo de la
evaluación**

psicopedagógica:

Con motivo de presentar dificultades en la lectoescritura, en el habla y/o lenguaje y haber constatado la ineficacia de las medidas generales abordadas de atención a la diversidad, se solicita la evaluación psicopedagógica, que se aborda con el fin de recabar la información relevante para delimitar las necesidades educativas de la alumna y para fundamentar las decisiones que, con respecto a la modalidad de escolarización y a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo.

Instrumentos de recogida de información:

Actuaciones realizadas en torno al caso:

- El tutor aporta información sobre aspectos relevantes para la intervención educativa, como son el desarrollo personal, familiar y escolar; el estilo de aprendizaje, la motivación, el clima escolar, etc. Todo ello recogido en cuestionarios diseñados al efecto.
- Entrevista con la madre de la alumna.
- Exploración individual. Se realiza la valoración de la alumna en diferentes áreas con el fin de conocer su situación actual, delimitar los recursos que necesita y poder orientar en aspectos psicopedagógicos y sobre las medidas educativas a emplear. Las pruebas aplicadas en dicha exploración han sido:
 - Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)
 - Batería de Valoración de los procesos lectores revisada (PROLEC-R)
 - Batería de Valoración de los procesos de escritura (PROESC)
 - Análisis de documentación existente (informes expediente, etc)
 - Por parte de la maestra especialista en audición y lenguaje del EOE, las pruebas empleadas han sido:
 - Observación directa de la alumna. (Muestra del lenguaje)
 - ITPA Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas.

4.- INFORMACIÓN RELEVANTE DE LA ALUMNA

(Los párrafos sombreados corresponden a información para el dictamen de escolarización)

DATOS RELATIVOS AL:

Datos clínicos y/o sociales relevantes

No hay datos clínicos ni sociales relevantes.

Desarrollo cognitivo:

Los resultados de aplicación de la Escala de Inteligencia nos indican que la capacidad intelectual de XXX, en estos momentos de su desarrollo, está en la zona MUY BAJA (C.I. 70) según WISC- IV. Se sitúa en el percentil por debajo de 2, es decir que su puntuación mejora al 2% de los niños/as de su edad, en cuanto a capacidades o aptitudes intelectuales.

Obtiene los mejores resultados en pruebas de velocidad de procesamiento (es una medida

CEIP

de la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz) y en comprensión verbal (representa la capacidad para razonar con información previamente aprendida).

En el caso de XXX la diferencia entre el índice mayor (93 en velocidad de procesamiento) y el menor (71 en razonamiento perceptivo) es de 22 puntos. Como este es menor a 23, su CIT (CI total) debe interpretarse con bastante fiabilidad.

Concluyendo, sobre el nivel cognitivo de XXX podemos decir que los resultados obtenidos en esta escala son indicativos de que presenta un funcionamiento intelectual BAJO (discapacidad intelectual leve), encontrándose más debilitado el aspecto relacionado con el razonamiento perceptivo.

- Su desarrollo cognitivo se sitúa en un nivel inferior respecto a su edad necesitando una intervención relacionada con alguno o algunos de los procesos cognitivos de percepción, atención, memoria, pensamiento e inteligencia (programa específico).

Desarrollo motor:

Motricidad gruesa: Coordinación dinámica general: no se observan trastornos en la marcha, carrera o salto; es capaz de sortear obstáculos al caminar, correr...; se observa una adecuada alternancia de brazos y pies al caminar y/o correr. **Equilibrio:** es capaz de mantenerse a la pata coja estática y en movimiento, es capaz de saltar con ambos pies en el sitio y en una dirección, camina por una línea recta y en círculo. **Control postural y del movimiento:** reacciona bien ante estímulos visuales y auditivos, no se observan trastornos posturales, es rápida en el tiempo de reacción motora. **Tonicidad:** tiene buen tono y fuerza muscular. **Motricidad fina:** Agilidad adecuada en la ejecución de trazos, y presenta un trazo fuerte y controlado. Coge adecuadamente el lápiz y tiene buena coordinación visomotora. **Lateralidad:** Lateralidad definida en ojo, pie y mano; ajustada organización espacial en sí misma y en espejo. **Esquema corporal:** Conoce, identifica y nombra las partes del cuerpo; tiene integrado el esquema corporal; estructuración espacio- temporal ajustada; adecuada destreza motora.

- No necesita atención específica. Su desarrollo psicomotor es funcional.

- No necesita atención específica en relación con el desplazamiento.
- No necesita atención específica en relación con el control postural
- No necesita atención específica en relación con la manipulación y el uso de materiales didácticos
- No necesita atención específica en relación con la alimentación.
- No necesita atención específica en relación con el aseo personal.
- No necesita atención específica en relación con el control de esfínteres.
- No necesita atención específica en relación con el uso del W.C.

Desarrollo sensorial:

No presenta problemas de visión ni de audición.

- No necesita ningún tipo de ayuda para el acceso a la lectura y escritura y demás tareas escolares. Su **visión** es funcional
- No necesita ningún tipo de ayuda para el acceso al lenguaje y la comunicación. Su **audición** es funcional

Desarrollo comunicativo y lingüístico:

Ha presentado dificultades en la adquisición y/o desarrollo del lenguaje. Se observan dificultades a nivel expresivo y comprensivo. No presenta problemas de articulación. Se observan dificultades en la discriminación auditiva de sonidos, frases y palabras. Hace uso de una estructuración sintáctica acorde a su edad. Cuando habla no respeta el orden de los elementos de las oraciones. No utiliza un vocabulario adecuado y preciso. No presenta un discurso desorganizado. No entiende el significado del lenguaje que escucha y sus

CEIP

respuestas son inadecuadas. Sigue órdenes que implican más de una acción. Presenta intención comunicativa. Hace uso restringido del lenguaje. Presenta un ritmo, fluidez y entonación inadecuados.

- **Comunicación:** Su comunicación intencional es funcional
- **Lenguaje expresivo:** Utiliza frases simples pero la reducción sintáctica y la desorganización de los enunciados limitan la capacidad de representación del lenguaje; necesita atención específica
- **Lenguaje comprensivo:** Comprende relatos sencillos aunque muestra dificultades cuando aumentan las variables de complejidad y la información se presenta únicamente sobre un soporte oral; necesitando

Desarrollo social y afectivo:

Autonomía: Es capaz de solicitar ayuda cuando la necesita, es autónoma en el trabajo. Tiene desarrolladas habilidades de autonomía a nivel personal y social. **Relaciones interpersonales:** Establece relaciones adecuadas con adultos y con sus iguales. Está integrada totalmente en clase. **Autoconcepto/autoestima:** no actúa con seguridad y confianza en sí mismo, necesita aprobación y reconocimiento por cada logro y no muestra actitud derrotista, no dándose fácilmente por vencida ante las dificultades. **Competencia social:** tiene desarrolladas habilidades sociales básicas. Según su tutor su comportamiento no es agresivo ni inhibido ni asertivo y toma iniciativas en el contacto social. **Competencia emocional:** Reconoce y expresa sentimientos y emociones propias; reconoce, comprende y respeta los sentimientos y emociones de los demás; controla sus sentimientos e impulsos; acepta y cumple las normas básicas de convivencia.

- Presenta dificultades emocionales relacionadas con las bajas expectativas, concepto de sí mismo y la creencia de sus propias capacidades que interfieren en el proceso de enseñanza- aprendizaje requiriendo una atención específica continuada o puntual (programa específico)

Otros: No hay otros datos relevantes.

Estilo de aprendizaje y motivación:

ESTILO DE APRENDIZAJE

- Trabaja mejor con luz natural y cerca del tutor.
- Puede aislarse del ruido cuando trabaja.
- Le gusta aprender cosas nuevas.
- Trabaja mejor si alguien va a examinar y/o elogiar los resultados.
- Le tienen que recordar con frecuencia lo que tiene que hacer.
- No le gusta hacer las cosas con independencia.
- En el trabajo es dependiente.
- No termina lo que empieza.
- Se cansa a menudo y le apetece cambiar de actividad.
- En la resolución de tareas piensa las cosas antes de hacerlas. Actúa reflexivamente.
- Resuelve las tareas a través del mecanismo ensayo-error.
- El tipo de errores que comete está relacionado con procesos de procesamiento de la información.
- Manifiesta preferencia por el trabajo individual.
- Recuerda mejor las cosas que ve, oye, lee y escribe.
- Se distrae con facilidad. Su nivel de atención mejora si se le presta atención en momentos puntuales.

MOTIVACIÓN:

- Muestra interés por las distintas áreas curriculares.
- El uso de reforzadores materiales y sociales aumenta su interés por las distintas áreas curriculares.
- Le motivan más las tareas vinculadas a determinadas áreas curriculares.
- Selecciona tareas que sirven para aumentar su autoestima.

- Los padres acuden al centro cuando se les cita.
- Le motivan las tareas que le permiten lucirse ante los demás.
- Las expectativas sobre su propia capacidad de aprendizaje la llevan a esforzarse más.
- Le motivan las tareas que han sido diseñadas teniendo en cuenta sus intereses y se sitúan entre lo que ya sabe y lo que ha de aprender.
- Alcanzar la meta en una tarea constituye una fuente de motivación importante.

Nivel de competencia curricular:

- Según la información aportada por su tutor, su nivel de competencia curricular corresponde a inicios del primer ciclo de Educación Primaria.

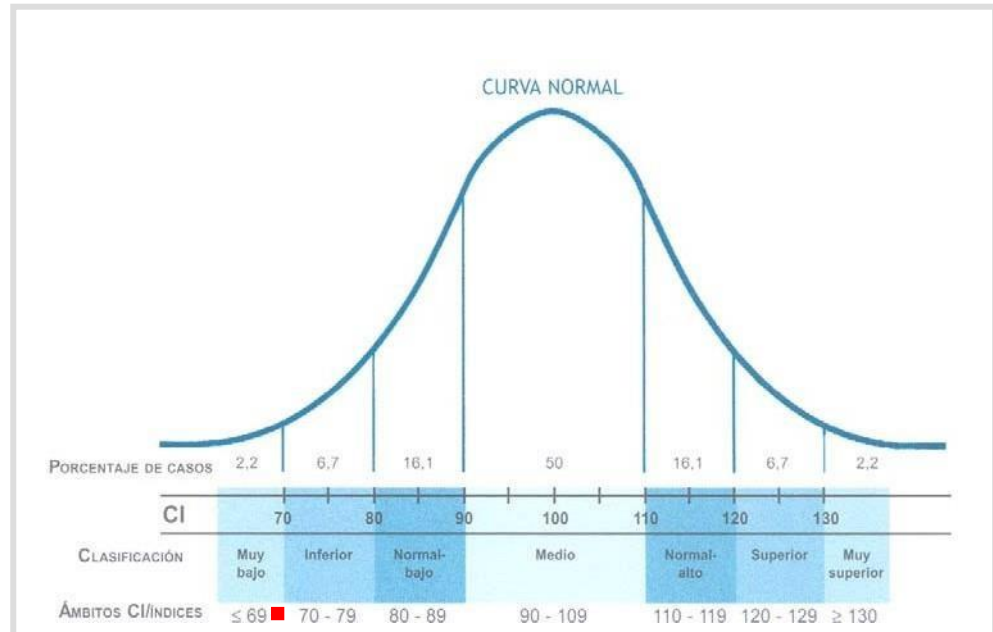
- Su NCC se sitúa en un nivel ligeramente inferior (en educación infantil un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada) respecto a su grupo de referencia necesitando adaptaciones no significativas del currículo ordinario.

En el fichero externo: adjuntar fichero con los siguientes resultados de las pruebas aplicadas

Resultados de las pruebas aplicadas:

Resultados de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)

| | Puntaciones escalares | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| COMPRESIÓN VERBAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEMEJANZAS | | | | | | 6 | | | | | | | | | | | | | |
| VOCABULARIO | | | | | | 6 | | | | | | | | | | | | | |
| COMPRESIÓN INFORMACIÓN | | | | | 5 | | | | | | | | | | | | | | |
| ADIVINANZAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| RAZONAMIENTO PERCEPTIVO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CUBOS | | | | 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
| CONCEPTOS | | | | | | 6 | | | | | | | | | | | | | |
| MATRICES | | | | | 5 | | | | | | | | | | | | | | |
| FIG. INCOMPLETAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MEMORIA DE TRABAJO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DÍGITOS | | | | | 5 | | | | | | | | | | | | | | |
| LETRAS Y NÚMEROS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ARITMÉTICA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VELOCIDAD PROCESAMIENTO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CLAVES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SÍMBOLOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



- Los resultados de aplicación de la Escala de Inteligencia nos indican que la capacidad intelectual de XXX, en estos momentos de su desarrollo, está en la zona MUY BAJA (C.I. 70) según WISC-IV. Se sitúa en el percentil por debajo de 2, es decir que su puntuación mejora al 2% de los niños/as de su edad, en cuanto a capacidades o aptitudes intelectuales.
- Obtiene los mejores resultados en pruebas de velocidad de procesamiento (es una medida de la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz) y en comprensión verbal (representa la capacidad para razonar con información previamente aprendida).
- En el caso de XXX la diferencia entre el índice mayor (93 en velocidad de procesamiento) y el menor (71 en razonamiento perceptivo) es de 22 puntos. Como este es menor a 23, su CIT (CI total) debe interpretarse con bastante fiabilidad.

Comprensión verbal

El valor obtenido por XXX en **CV de 77**, se sitúa en el percentil 6 y se clasifica como Promedio Muy Bajo. El índice Comprensión verbal (CV) es una medida de la inteligencia cristalizada (Gc) y representa la capacidad de XXX para razonar con información previamente aprendida. Esta capacidad Gc se desarrolla como una función de las oportunidades y experiencias educativas formales e informales, y depende en gran medida de la exposición del sujeto a los medios de comunicación. Se ha medido a través de:

- **Semejanzas:** Esta subprueba mide razonamiento verbal y la formación de conceptos y se relaciona con la comprensión auditiva, la memoria, la capacidad de distinguir entre características esenciales y secundarias y la expresión verbal.
- **Vocabulario:** Esta subprueba mide el conocimiento que el sujeto tiene de las palabras y su nivel de formación de conceptos, pero también mide otros aspectos como su bagaje de conocimientos, su capacidad de aprendizaje, su memoria a largo plazo y el nivel de desarrollo de su lenguaje
- **Comprensión:** Esta subprueba mide razonamiento verbal, comprensión verbal, expresión verbal, la capacidad de evaluar y utilizar la experiencia y la aptitud para manejar las informaciones prácticas

Razonamiento perceptivo

El valor obtenido por XXX en **RP de 71**, se sitúa en el percentil 3 y se clasifica como Promedio Muy Bajo.

El índice de Razonamiento perceptivo (RP) es una medida del razonamiento fluido, el

CEIP

procesamiento espacial y la integración visomotora. Esta capacidad se ha evaluado mediante tres pruebas:

- **Cubos:** Mide la aptitud de analizar y sintetizar estímulos visuales abstractos e implica capacidades tales como formación de conceptos no verbales, organización y percepción visual, procesamiento simultáneo, coordinación visomotora, aprendizaje y separación de la figura y el fondo en estímulos visuales.
- **Conceptos:** Evalúa la capacidad de razonamiento abstracto y formación de categorías.
- **Matrices:** Mide el procesamiento de la información visual y la aptitud de razonamiento abstracto.

Memoria de trabajo

El valor obtenido por XXX en **MT de 72**, se sitúa en el percentil 3 y se clasifica como Promedio Muy Bajo.

El índice de Memoria de trabajo (MT) es una medida de la memoria a corto plazo y refleja la capacidad de XXX para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. Es un componente esencial de otros procesos cognitivos superiores y está muy relacionada con el rendimiento académico y el aprendizaje. La memoria de trabajo implica atención, concentración, control mental y razonamiento. Se ha evaluado mediante:

- **Dígitos:** Esta subprueba mide la memoria auditiva inmediata, la capacidad de seguir una secuencia, la atención y la concentración.
- **Letras y números:** Esta subprueba mide aptitudes como formación de secuencias, manejo de información mentalmente, atención, memoria auditiva inmediata y capacidad de procesamiento.

Velocidad de procesamiento

El valor obtenido por XXX en **VP de 93** se sitúa en el percentil 2 se clasifica como Promedio Bajo

El índice de Velocidad de procesamiento (VP), supone una medida de la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz. Existe una correlación significativa entre VP y la capacidad cognitiva general. La VP rápida puede ahorrar recursos de memoria de trabajo, mide además memoria visual a corto plazo, atención y coordinación visomotora. Esta capacidad ha sido evaluada mediante:

- **Claves:** En esta subprueba están involucradas la atención visual, la capacidad de atención sostenida o de perseverar en la tarea.
- **Búsqueda de símbolos:** Factores importantes involucrados en esta subprueba son la atención sostenida y la capacidad de discriminación visual.

Conclusión: Concluyendo, sobre el nivel cognitivo de XXX podemos decir que los resultados obtenidos en esta escala son indicativos de que presenta un funcionamiento intelectual BAJO (discapacidad intelectual leve), encontrándose más debilitado el aspecto relacionado con el razonamiento perceptivo.

ITPA TEST DE ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS Y OBSERVACIÓN

Datos de la exploración:

ANÁLISIS DE LAS BASES ANATÓMICO-FUNCIONALES:

Funciones auditivas:

CEIP

No se ha evaluado. No hay sospecha de que exista pérdida auditiva.

Respiración:

La capacidad y coordinación respiratorias son buenas. El tipo de respiración es abdominal con ascensión clavicular.
Control y dirección de soplo adecuado.

Praxias fonéticas:

Sin dificultades para su ejecución.

Fluidez verbal:

La voz es normal en situación de trabajo individual y grupo. El tono es adecuado.

ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE (A nivel oral)

Nivel fonológico:

Tiene totalmente adquirido el sistema fonético fonológico de nuestro idioma pero se aprecian dificultades en cuanto a conciencia fonológica:

- No segmenta una frase en sus palabras correspondientes.
- No segmenta una palabra en sílabas.
- Segmenta sílabas en sus fonemas correspondientes.

Nivel morfosintáctico:

- Realiza la concordancia género y número adecuadamente.
- Emplea adecuadamente nombres, verbos con las flexiones verbales apropiadas, adjetivos, adverbios, pronombres, palabras funcionales, etc.
- Las estructuras oracionales que emplea no son adecuadas ni se corresponden con las de su grupo normativo.

Nivel semántico:

- Su nivel de vocabulario no es acorde con su grupo normativo.
- En la comprensión de frases sencillas muestra habilidad, no así en frases con mayor número de elementos.
- En cuanto a la expresión define palabras por el uso y establece semejanzas y diferencias, emplea opuestos pero a un nivel inferior al que le corresponde por su edad.

Resultados Obtenidos en ITPA:

Según los resultados obtenidos en ITPA, se observa que XXX tiene dificultades en Asociación Visual, Expresión Motora, Integración Gramatical, Asociación Auditiva (Nivel representativo, canal auditivo- vocal), Memoria Secuencial Auditiva (Nivel automático, canal auditivo- vocal) y Expresión Verbal (Nivel representativo, canal auditivo- vocal) siendo más significativas en las tres últimas. La media obtenida por la alumna es de 2 desviaciones típicas por debajo de la media.

Conclusión: XXX necesita intervención por parte del maestro especialista en audición y lenguaje para estimular las áreas del lenguaje en las que tiene carencias y así poder continuar con el aprovechamiento de los aprendizajes.

BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES, REVISADA (PROLEC-R)

Análisis Cualitativo:

La alumna **presenta** dificultades en los procesos iniciales de identificación de letras. Son procesos básicos pero fundamentales para poder leer, pues no se podrá conseguir una buena lectura si no se reconocen de una manera rápida y automática todas las letras del alfabeto. Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: **nombre o sonido de letras e igual- diferente.**

- Nombre de letras: Comprobar si el niño conoce todas las letras y su pronunciación (paso fundamental para poder leer correctamente). Además la medida del tiempo proporciona información sobre el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación de las letras (transformación de letras a sonidos).
- Igual-diferente: Conocer si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tiene que leer o, por el contrario, realiza una lectura logográfica, (reconoce las palabras por su forma global).

La alumna **tiene dificultad en el conocimiento de las letras y para identificar las letras que componen cada palabra realizando una lectura logográfica** (lectura global de la palabra). Las dificultades son más de velocidad que de precisión.

La alumna **presenta** dificultad en el **proceso léxico** o de reconocimiento de palabras que nos permite acceder al significado de las mismas. Existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada **ruta visual** o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y con su significado. La otra, llamada **ruta fonológica**, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: **lectura de palabras y lectura de pseudopalabras.**

- Lectura de palabras: comprobar la capacidad de la alumna para leer palabras conocidas con fluidez. Ruta visual
- Lectura de pseudopalabras. Dominio de la conversión grafema-fonema. Ruta fonológica

La alumna tiene dificultades en la lectura de pseudopalabras, es decir, en la conversión grafema-fonema: ruta fonológica y en la lectura de palabras: ruta visual. En ambos casos las dificultades son severas en cuanto a precisión y a velocidad (lentitud).

La alumna **presenta** dificultades en el **proceso sintáctico** que nos permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o **procesamiento léxico**, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: **estructuras gramaticales y signos de puntuación.**

- Estructuras gramaticales: para la valoración del procesamiento sintáctico de las oraciones.
- Signos de puntuación: dominio del conocimiento y uso de los signos de puntuación.

La alumna tiene dificultades con las estructuras gramaticales y con los signos de puntuación (precisión y velocidad).

La alumna **presenta** dificultades en el **proceso semántico**. La comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: **la extracción de significado y la integración en la memoria**. La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirán **informaciones principales** (se recordarán mejor) y **otras secundarias**.

Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos. Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: **comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral**.

- Comprensión de oraciones: comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.
- Comprensión de textos: comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto e integrarlo en sus conocimientos.
- Comprensión oral: comprobar si las dificultades de comprensión son específicas de la lectura o afectan a la comprensión en general.

La alumna presenta dificultades severas en la comprensión de textos y de oraciones. También presenta dificultades en la comprensión oral.

Análisis Cuantitativo:

ÍNDICES PRINCIPALES

| | ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | PD | CATEGORÍA | | | H. LECTORA |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------|----|-----------|---|---|------------|
| | | | | DD | D | N | |
| I. IDENTIFICACIÓN DE LETRAS | NL | Nombre o sonido de las letras | 26 | | | | |
| | ID | Igual-diferente | 9 | | | | |
| II. PROCESOS LÉXICOS | LP | Lectura de palabras | 25 | | | | |
| | LS | Lectura de pseudopalabras | 26 | | | | |
| III. PROCESOS SINTÁCTICOS | EG | Estructuras gramaticales | 10 | | | | |
| | SP | Signos de puntuación | 3 | | | | |
| IV. PROCESOS SEMÁNTICOS | CO | Comprensión de oraciones | 11 | | | | |
| | CT | Comprensión de textos | 5 | | | | |
| | CR | Comprensión oral | 1 | | | | |

ÍNDICES DE PRECISIÓN

| | ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | PD | CATEGORÍA | | | |
|---------------------------------|--------|-------------------------------|----|-----------|---|----|---|
| | | | | DD | D | ¿? | N |
| I. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS | NL-P | Nombre o sonido de las letras | 17 | | | ● | |
| | ID-P | Igual-diferente | 16 | | | ● | |
| II. PROCESOS LÉXICOS | LP-P | Lectura de palabras | 26 | ● | | | |
| | LS-P | Lectura de pseudopalabras | 26 | ● | | | |
| III. PROCESOS SINTÁCTICOS | SP-P | Signos de puntuación | 4 | ● | | | |

ÍNDICES DE VELOCIDAD

| | ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | PD | CATEGORÍA | | | | |
|---------------------------------|--------|-------------------------------|-----|-----------|---|---|---|----|
| | | | | ML | L | N | R | MR |
| I. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS | NL-V | Nombre o sonido de las letras | 64 | ● | | | | |
| | ID-V | Igual-diferente | 169 | ● | | | | |
| II. PROCESOS LÉXICOS | LP-V | Lectura de palabras | 103 | ● | | | | |
| | LS-V | Lectura de pseudopalabras | 100 | ● | | | | |
| IV. PROCESOS SEMÁNTICOS | SP-V | Signos de puntuación | 140 | ● | | | | |

DD= Dificultad severa; D= Dificultad leve; N= Normal; ¿?= Dudas ML= Muy lenta; L= Lenta; N= Normal; R= Rápido; MR= Muy rápido

La alumna presenta dificultades de diferente grado en los 4 procesos implicados en la lectura. Ha tenido problemas en la identificación de letras: nombre o sonido de letras e igual-diferente; en el proceso léxico: lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, en el proceso sintáctico: estructuras gramaticales y signos de puntuación y en el proceso semántico: comprensión de textos, de oraciones y comprensión oral. Podemos decir que en la mayoría de los aspectos mencionados las dificultades son de precisión y de velocidad (lentitud).

BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA (PROESC).

Análisis Cuantitativo:

| PERFIL – ALUMNO/A RENDIMIENTO EN ESCRITURA | | | | | | | |
|--|--------------------------|------------|-------|------------|-------------|------------|--|
| PRUEBAS | PD | DIFICULTAD | | | | | |
| | | SI | DUDAS | NO | | | |
| | | | | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel alto | |
| 1. Dictado de sílabas | 8 | X | | | | | |
| 2. Dictado de palabras | a) ortografía arbitraria | 5 | X | | | | |
| | b) Ortografía reglada | 7 | X | | | | |
| 3. Dictado de pseudopalabras | a) Total | 4 | X | | | | |
| | b) Reglas ortográficas | 2 | X | | | | |

CEIP

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|----|---|---|--|--|
| 4. Dictado de frases | a) Acentos | 0 | X | | | |
| | b) Mayúsculas | 0 | X | | | |
| | c) Signos de puntuación | 2 | | X | | |
| 5. Escritura de un cuento | | 0 | X | | | |
| 6. Escritura de una redacción | | 0 | X | | | |
| Total batería | | 28 | | | | |

- **SI:** Indica dificultades en esa área o proceso concreto. Se requiere una intervención para recuperar el nivel adecuado y mejorar el rendimiento
- **DUDAS:** No se presentan dificultades claras en esa área o proceso, pero el rendimiento tampoco es el óptimo.
- **NO:** La alumno no presenta dificultades. Niveles:
 - **Nivel Bajo:** Su capacidad en escritura es normal, aunque el rendimiento es ligeramente bajo en comparación con otro alumnado de su edad y curso.
 - **Nivel Medio:** Su rendimiento es el de la mayoría del alumnado de su edad y curso.
 - **Nivel Alto:** Su rendimiento destaca por encima del resto de alumnado de su edad y curso

ANÁLISIS CUALITATIVO:

La alumna **presenta** dificultades en el **proceso léxico o de recuperación de palabras**. Como en el caso de la lectura podemos distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta.

La ruta fonológica. Dominio de conversión de las reglas fonema- grafema. Opera si la palabra elegida por el alumno es, por ejemplo, "zarpa". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado tiene que realizar la conversión fonema a grafema. Y por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar. Es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica. **Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: dictado de sílabas y dictado de pseudopalabras**

- Dictado de sílabas: para comprobar si conoce las reglas de conversión fonema-grafema
- Dictado de pseudopalabras: para comprobar si sabe utilizar dichas reglas cuando las sílabas forman parte de unidades mayores.

La ruta léxica u ortográfica. Implica desarrollar representaciones mentales de las palabras de ortografía arbitraria. Hace que podamos escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonema y grafema. En este caso la palabra /cabello/ (como sonido) puede tener distintas representaciones gráficas: kaveyo, cabeyo, kabeyo, etc.

Entonces será necesario contar con un almacén de nuestra memoria remota que nos permita disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. Para que esto suceda será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita. **Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: dictado de palabras. Lista A y Lista B y 15 últimos ítems del dictado de pseudopalabras.**

- Dictado de palabras. Lista A: Conocimiento de las reglas de la ortografía arbitraria (**ortografía visual**)
- Dictado de palabras. Lista B y 15 últimos ítems del dictado de pseudopalabras: Dominio de las **reglas ortográficas**

La alumna presenta dificultades en el dictado de palabras: ortografía arbitraria y ortografía reglada; y en el dictado de pseudopalabras: reglas de conversión fonema-grafema

La alumna **presenta** dificultades en el **proceso sintáctico**. Una vez que sabemos lo que

CEIP

vamos a escribir, debemos atender a los procesos sintácticos en los que se deben tener en cuenta dos subprocesos. Por un lado, debemos seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.). Por otro, tenemos que colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto. **Para valorar este proceso se ha utilizado la prueba de: dictado de frases.** En ella se comprueba el uso de mayúsculas, acentos y signos de puntuación. Además, con esta prueba se detecta si La alumna/a comete errores en relación al **contenido** (dificultad para separar las secuencias gráficas: uniones- separaciones). **En este aspecto XXX presenta dificultades en la colocación de acentos y en mayúsculas.**

La alumna **presenta** dificultades en el **proceso de planificación.** Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto. **Para valorar este proceso se han utilizado las pruebas de: escritura de un cuento y escritura de una redacción.**

- Cuento: Capacidad de escribir un texto narrativo. Se valoran contenidos y coherencia- estilo
- Redacción: Capacidad de escribir un texto expositivo. Se valoran contenidos y presentación

[La alumna presenta dificultades este proceso: en la escritura de un cuento y de una redacción \(texto expositivo\).](#)

La alumna **presenta** dificultades en los **procesos motores.** En este proceso se valora trazado, forma, direccionalidad de las letras, situación en el espacio gráfico, etc. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, script, a máquina, etc.), para ello debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo- motriz muy compleja.

5.- INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

CLIMA DENTRO DEL AULA:

- La alumna está integrada totalmente en la clase.
- La clase tiene una organización variable en función de las actividades programadas: individualmente, pequeño grupo, gran grupo.
- El horario de clase no se ha elaborado en relación con los periodos de mayor o menor rendimiento de la alumna.
- La alumna está situado en una posición especial dentro del aula.
- Los materiales empleados por la alumna se adaptan a sus posibilidades.
- Las actividades se le presentan a la alumna en una secuencia que le permite asimilar adecuadamente los contenidos curriculares.
- La información se presenta a través de los canales estimuladores que resultan más adecuados a las características de la alumna.
- Se priorizan los contenidos conceptuales y procedimentales sobre los conceptuales.

CLIMA FUERA DEL AULA:

- En el patio está activa.
- Inicia actividades autónomamente.
- En el patio no tiene tendencia a estar sola.
- Suele jugar con otros/as compañeros/as e integrarse en juegos de grupo.

- No busca la compañía de los/as maestros/as.
- No molesta a los/as demás compañeros.
- No suele jugar siempre con los mismos/as compañeros/as.
- Limita las actividades de sus compañeros/as.

6.- INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR Y EL CONTEXTO SOCIAL

INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

El núcleo familiar está formado por el padre, la madre, un hermano mayor, ella y una hermana menor. Son de etnia gitana. El nivel sociocultural de la familia es bajo. Se relaciona adecuadamente con su familia. La familia manifiesta y demuestra tener asumido el problema de su hija. Los padres acuden al Centro cuando se les cita. La actitud de la familia en relación a la escolaridad de su hijo es interesada y colaboradora. Las expectativas familiares con respecto a su hija son bajas.

7.- DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

en este informe psicopedagógico se identifica a la alumna como de NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO concretamente Necesidades Educativas Especiales derivadas/compatibles con **DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**.

Observaciones:

Discapacidad intelectual leve: Capacidad intelectual general significativamente por debajo del promedio (un C.I. de 70 o inferior) y limitaciones significativas en la participación y el desenvolvimiento en uno o más aspectos básicos del funcionamiento de actividades de la vida diaria, en comparación con los miembros de su misma edad y grupo cultural. Aparece durante la etapa de desarrollo antes de los 18 años de edad. XXX presenta discapacidad intelectual leve (C.I. entre 50- 55 y aproximadamente 70). **La discapacidad justifica las dificultades que presenta en la lectura** (Dificultades en la decodificación fonológica (exactitud lectora) y /o en el reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico, con un retraso lector significativo) **y en la escritura** (dificultades en la escritura en la aplicación de la ortografía arbitraria y/o las reglas ortográficas que no afecta al trazado o grafía de la palabra)

8.- PROPUESTA DE ATENCIÓN EDUCATIVA. ORIENTACIONES AL PROFESORADO

ATENCIÓN EDUCATIVA Y ORIENTACIONES AL PROFESORADO

MEDIDAS EDUCATIVAS

Medidas educativas generales:

- programa Refuerzo en ÁREAS O MATERIAS INSTRUMENTALES BÁSICAS.

Medidas específicas de carácter educativo:

- Adaptación curricular significativa (ACS). Educación Primaria.
- Programa Específico (PE). Educación Primaria

Medidas específicas de carácter asistencial: No

RECURSOS PERSONALES

Profesorado especialista: Profesorado Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL)

Personal no docente: No

RECURSOS MATERIALES

Recursos materiales específicos: No

ORIENTACIONES AL PROFESORADO

Especificar orientaciones para la organización de la respuesta educativa y para el desarrollo de la atención educativa propuesta en el subapartado anterior.

En este apartado se especifican las medidas específicas y los programas específicos:

- Adaptación Curricular Significativa: La ACS supone modificaciones en la programación didáctica que afectarán a la consecución de los objetivos y criterios de evaluación en el área/materia/módulo adaptado. Estas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias clave.
- Necesita la elaboración y desarrollo de Programas específicos para subsanar las dificultades que presenta en lectura y escritura.
- Necesita la elaboración y desarrollo de Programas específicos para mejorar aspectos cognitivos: atención, inteligencia y memoria.
- Necesita la elaboración y desarrollo de Programas específicos para un correcto desarrollo de la comunicación y el lenguaje.
- Necesita la elaboración y desarrollo de Programas específicos para un correcto desarrollo de la autonomía y de las relaciones sociales.

Y se adjuntan las siguientes orientaciones al profesorado en FICHERO EXTERNO o en su caso el

informe completo. Orientaciones al profesorado

ORIENTACIONES GENERALES

| DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE | |
|--|---|
| CARACTERÍSTICAS | NECESIDADES Y AYUDAS |
| CORPORALES Y MOTRICES | CORPORALES Y MOTRICES |
| - No se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos - Ligeros déficit sensoriales y / o motores. | Por lo general no precisan atención especial en estos aspectos. |

CEIP

| | |
|--|---|
| <p>AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES</p> | <p>AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria. - Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. - A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad. - Suele darse, en mayor o menor grado, falta de iniciativa y dependencia de la persona adulta para asumir responsabilidades, realizar tareas... - El campo de relaciones sociales suele ser restringido y puede darse el sometimiento para ser aceptado. - En situaciones no controladas puede darse inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas. | <ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos, cuando sea preciso, para el aprendizaje de habilidades concretas. - Propiciar las condiciones adecuadas en ambientes, situaciones y actividades en las que participen para que puedan asumirlas con garantías de éxito. - Evitar la sobreprotección, dar sólo el grado preciso de ayuda. Nivel adecuado de exigencia. Posibilitar experiencias que favorezcan la autodeterminación. - Búsqueda expresa de entornos sociales adecuados en los que se consiga una participación efectiva. - Mediación de la persona adulta y concienciación de los iguales para conseguir una adecuada dinámica de grupo en los ámbitos en los que se integran. |
| <p>COGNITIV AS</p> | <p>COGNITIV AS</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. - Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información. - Dificultades de simbolización y abstracción. - Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes. - Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes). | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ajustes precisos del currículo ordinario (contenidos, actividades, formas de evaluación, metodología...) y, cuando sea preciso, la A.C.S. correspondiente. - Facilitar la discriminación y el acceso a los núcleos de aprendizaje (instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual...). - Partir de lo concreto (aspectos funcionales y significativos, enfatizar el qué y el cómo antes que el porqué). - Asegurar el éxito en las tareas, dar al alumno y a la alumna las ayudas que necesite y administrarlas de forma eficaz. |
| <p>COMUNICACIÓN Y LENGUA JE</p> | <p>COMUNICACIÓN Y LENGUA JE</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición. - Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto...). - Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas). - Posibles dificultades en los procesos de análisis / síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos... | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar mecanismos de ajuste (empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, énfasis en la entonación...) adecuados al nivel de desarrollo. - Empleo, en situaciones funcionales, de estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico (extensión, expansión, feed back correctivo...). - Sistemas de facilitación, como apoyos gráficos o gestuales... - Práctica y aplicación sistemática de giros, construcciones... que ofrezcan dificultad. - Trabajar, independientemente del método de lectura que se emplee (global o fonético), los procesos de análisis / síntesis. - Primar el enfoque comprensivo frente al mecánico, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura. |

ATENCIÓN

<http://www.aulapt.org/educacion-especial/atencion/>
<http://orientacionandujar.wordpress.com/fichas-mejorar-atencion/>

MEMORIA

<http://studylib.es/doc/175440/pep-memoria-visual--gobierno-de-canarias>

ESTIMULACIÓN DE LA INTELIGENCIA

<https://plus.google.com/photos/109225300516044461645/albums/5733013150401440081?banner=pwa>
<https://plus.google.com/photos/109225300516044461645/albums/5787983879273733297?banner=pwa>
<https://orientacionsanvicente.files.wordpress.com/2012/02/fichas-desarrollo-de-la-inteligencia-2c2ba.pdf>

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

<https://recursosinfantilyprimaria.wikispaces.com/9+AUDICION+Y+LENGUAJE>

AUTONOMÍA:

<http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/44396af1-f979-4398-af60-b6a025b85d9b/autonomia%20personal%20y%20habilidades%20sociales.pdf?t=1360317812110> http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF

HABILIDADES SOCIALES

Cuaderno de habilidades sociales. Alberto Acosta, Jesús López Megías, Ignacio Segura y Emiliano Rodríguez:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/46c6d0d9-07cb-4004-8166-219240b6edf2>
<http://www.orientacionandujar.es/2014/01/11/manual-de-habilidades-sociales-para-infantil-y-primaria/>
<https://inteligenciaemocionalyhabilidades sociales.wordpress.com/habilidades-sociales/programas-y-actividades/>

LECTURA

CONVERSIÓN GRAFEMA-FONEMA:

<https://sites.google.com/site/asociacionaedir/reglascorrepondenciagf>
<http://es.scribd.com/doc/47421504/Asociacion-grafema-fonema-y-fonema-grafema>
<http://es.scribd.com/doc/24037751/PAUTAS-LECTOESCRITURA>
<http://www.ladislexia.net/ensenar-a-leer-y-escribir-a-ninos-dislexicos/>

ESCRITURA

CORRECCIÓN DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA NATURAL:

<http://dislexia-breal.blogspot.com.es/p/materiales-de-reeducacion.html>
<http://www.psicologoescolar.com/MATERIALES/lectoescritura-dislexia-ejercicios-para-inversiones.htm>
http://www.editorialcepe.es/product.php?id_product=159

<http://www.latierrahoy.com/doc/es- dificultades- lectura- y- escritura- - muestra- .pdf>

9.- ORIENTACIONES A LA FAMILIA O A LOS REPRESENTANTES LEGALES

ORIENTACIONES A LA FAMILIA O A LOS REPRESENTANTES LEGALES

Si no es suficiente el espacio para adjuntar las siguientes orientaciones a la familia, se adjuntan las mismas en FICHERO EXTERNO

La inclusión del alumno/a con discapacidad intelectual en la educación básica requiere la participación de la familia y su colaboración con la escuela para que sea una experiencia exitosa. Por ello, es importante que los padres tengan claridad sobre su papel de facilitadores en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas, así como en los límites que deben marcar a su hijo.

La educación de los hijos implica dos aspectos principales: el amor y la disciplina. La carencia o el exceso de cualquiera de los dos pueden provocar problemas de conducta. Si se le ofrece amor a los hijos, la aceptación de su condición de vida es más fácil; en la discapacidad los límites juegan un papel muy importante. Poner límites a los hijos significa decirles que sus padres se preocupan por ellos y enseñarles cómo funciona la comunidad que los rodea.

Los límites deben ser claros y congruentes de acuerdo con la edad del hijo/a y sus capacidades.

Los padres deben ser firmes y cumplir con lo establecido. Decir una cosa y hacer otra lleva fácilmente a la confusión. Los límites que se marcan con firmeza, corrigen conductas, crean buenos hábitos y hacen a los hijos responsables. Un niño sin límites es egoísta, intolerante y caprichoso. Algunos consejos:

- Aprenda más sobre la discapacidad intelectual. Mientras más sabe, más puede ayudarse a sí mismo y a su hijo.
- Anime a su hijo/a a ser independiente. Por ejemplo, ayúdele a aprender las destrezas para el cuidado diario tales como vestirse, comer sólo, usar el baño, y afeitarse.
- Déle tareas a su hijo/a. Tenga en mente su edad, su capacidad para mantener atención, y sus habilidades. Divida la tarea en pasos pequeños. Por ejemplo, si la tarea de su niño es de poner la mesa, pídale primero que saque la cantidad apropiada de servilletas. Después pídale que ponga una servilleta en el lugar de cada miembro de la familia en la mesa. Haga lo mismo con el servicio, uno por uno. Explíquelo lo que debe hacer, paso por paso, hasta que termine el trabajo. Demuestre cómo hacer el trabajo. Ayúdele cuando él necesite ayuda.
- Averigüe cuáles son las destrezas que está aprendiendo en la escuela. Busque maneras de aplicar aquellas destrezas en casa. Por ejemplo, si el maestro está repasando una lección sobre el dinero, lleve su niño al supermercado. Ayúdele a contar el dinero para pagar la cuenta. Ayúdele a contar el cambio.
- Busque oportunidades dentro de su comunidad para actividades sociales tales como los campamentos y actividades en el parque y deportes. Esto le ayudará a desarrollar destrezas sociales y divertirse.
- Hable con otros padres cuyos niños/as tienen una discapacidad intelectual. Los padres pueden compartir consejos prácticos y apoyo emocional.

- Asista a las reuniones en la escuela. Manténgase en contacto con los maestros de su hijo/a. Ofrezca apoyo. Averigüe cómo puede apoyar el aprendizaje escolar en casa.

Pautas A LA FAMILIA sobre las habilidades sociales:

<http://es.slideshare.net/psicoalmazan/habilidades- sociales- en- nuestros- hijos>

Pautas A LA FAMILIA sobre AUTONOMÍA <http://famiycole.com/wp-content/uploads/2014/06/07-folletos-ense%C3%B1ar-habitos-autonom%C3%ADa-personal.pdf>

Pautas A LA FAMILIA para estimular el LENGUAJE

<http://famiycole.com/wp-content/uploads/2014/06/04-folletos-pautas-para-estimular-el-lenguaje.pdf>

El/La orientador/a

Fdo: