

## tema 11

# EDUCACIÓN FÍSICA

**11. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.**

**Metodología, y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.**

- 11.1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- 11.2. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración.
- 11.3. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- 11.4. Metodología y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.

## SIMBOLOGÍA UTILIZADA EN EL TEMARIO

### NOTA ENLACE

---



Link con otros temas del temario oficial. Para que aproveches al máximo tu tiempo de estudio y para que tengas en cuenta en todo momento los bloques de contenido del temario.

### CONSEJO

---



Indicaciones, consejos y pequeños trucos que, al margen del desarrollo expositivo del tema, pueden ayudarte en tu preparación.

### PREGUNTA CLAVE

---



Preguntas de respuesta abierta, situadas al final de un epígrafe o fragmento del tema, cuya respuesta te da las claves para saber si has asimilado o no el fragmento que acabas de estudiar o leer.

### RECORDANDO CONCEPTOS

---



Recordatorio de conceptos básicos o previos, que has de tener en cuenta para un óptimo estudio del tema. Nociones aclaratorias vinculadas con el tema tratado.

### NOTA

---



Una aclaración o nota al margen de la exposición del tema. Sólo la encontrarás en casos excepcionales.

### CONSULTA EN EL ANEXO

---



Remisión al apéndice o al anexo del temario o del tema en concreto para que amplíes la información legislativa de tu Comunidad o sobre cualquier otro aspecto relevante.

## **1. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE DISCAPACIDAD O TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA**

---

- 1.1. NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA LOE
- 1.2. QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
- 1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TIPOS Y GRADOS DE DISCAPACIDAD
  - 1.3.1. Conceptualización de la discapacidad
  - 1.3.2. Discapacidad Intelectual
  - 1.3.3. Discapacidad motora
  - 1.3.4. Discapacidad visual
  - 1.3.5. Discapacidad auditiva
- 1.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA
  - 1.4.1. Concepto y tipos
  - 1.4.2. Trastorno Negativista Desafiante
  - 1.4.3. Trastorno Disocial
  - 1.4.4. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
  - 1.4.5. Pautas generales de actuación ante TGC

## **2. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: CRITERIOS DE ELABORACIÓN**

---

- 2.1. DEFINICIÓN
- 2.2. TIPOLOGÍA
- 2.3. CRITERIOS DE ELABORACIÓN

## **3. SELECCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

---

- 3.1. SELECCIÓN DE OBJETIVOS
- 3.2. SELECCIÓN DE CONTENIDOS
- 3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

## **4. METODOLOGÍA Y RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO**

---

- 4.1. METODOLOGÍA
- 4.2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO
  - 4.2.1. Recursos materiales
  - 4.2.2. Recursos personales



## INTRODUCCIÓN

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se recoge por primera vez en España en la LOGSE (1990), aunque el término se acuña en el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. Este término supuso un cambio de paradigma en la concepción de los alumnos con dificultades especiales, para seguir el currículo ordinario, así como en la planificación de la respuesta educativa que se debe proporcionar desde el sistema educativo.

A lo largo del siguiente tema se describirán las principales características y necesidades educativas derivadas de la discapacidad intelectual, motora, visual y auditiva; así como sus tipos y causas. Además, se describirán los criterios diagnósticos de los Trastornos Graves de Conducta (TGC) tales como el Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Disocial y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Por otro lado el currículo supone el ámbito en el que el acto educativo se precisa y sistematiza, es el conjunto de experiencias potencialmente educativas que la escuela ofrece o, lo que es lo mismo, el conjunto de las oportunidades de aprender de los alumnos. La cuestión que se plantea de manera recurrente es si el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo necesita un currículo especial, distinto al de sus compañeros. La conclusión que consideramos más acertada es que más que un currículo diferente, es posible y necesario un currículo con unas medidas curriculares específicas que respondan a las necesidades también específicas de los alumnos. Al llegar a esta conclusión estamos hablando de las adaptaciones curriculares.

En el presente tema nos centraremos en los elementos principales que se han de tener en cuenta a la hora de considerar los criterios de elaboración de las adaptaciones curriculares. De igual forma, los aspectos determinantes en la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Consecuentemente a lo anterior, el desarrollo de estas cuestiones nos derivará hacia una identificación de la metodología y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.



Antes de introducirse en los conceptos recogidos en el presente tema, se han de conocer los del tema 8.

## 1. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE DISCAPACIDAD O TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

### 1.1. NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA LOE

---

La actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE) aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración.

En el Título II de la citada Ley, sobre la Equidad en la educación, se contemplan dos grandes grupos: el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (que comprende tres secciones) y la atención a la compensación educativa. De este modo, según se desprende del artículo 71 de la mencionada LOE, se entiende por alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* aquél que requiera atención educativa diferente a la ordinaria por presentar:

- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidad o por trastornos graves de conducta.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía al sistema educativo español.
- Condiciones personales o de historia escolar.

En el mismo Título de la Ley se dedica una sección a las mencionadas *necesidades educativas especiales*: Se entiende por alumno con necesidades educativas especiales a aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

La escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

### 1.2. QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

---

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) implica una serie de dimensiones fundamentales:

- a) Todos los alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje, así pues, estas configuran un continuo desde las más leves hasta aquellas que son muy significativas y que, por tanto, interfieren en la adquisición del currículo prescriptivo. Las NEE hacen referencia a aquellas que requieren ser atendidas con recursos organizativos, metodológicos, materiales, etc. más específicos y extraordinarios, y que superan los recursos ordinarios de los que dispone un profesor para el conjunto de sus alumnos.

- b) Las NEE son interactivas y no dependen únicamente de las características «deficitarias» del alumno, sino de las características contextuales, tanto educativas, familiares como sociales en las que se desenvuelve. Este concepto de NEE va más allá de la aproximación clínica de las dificultades, y determina que las necesidades individuales que un alumno puede presentar son el resultado de la interacción entre factores personales y factores externos. La calidad del contexto educativo, el acceso a recursos tecnológicos, la adecuada formación del profesorado, entre otros muchos factores, son elementos determinantes de las necesidades especiales que un alumno pueda manifestar en su proceso de aprendizaje.
- c) Las NEE forman un continuo desde la más generales hasta las más especiales, en función de las cuales deben diseñarse las acciones educativas necesarias. Además, son relativas, es decir, dependen de la flexibilidad o rigidez de la oferta educativa de un centro en concreto. Cuanto más rígida y uniforme sea esta oferta, más necesidades especiales provocará en los alumnos. Por ello, dichas necesidades no pueden definirse de manera determinante ni definitiva; muy al contrario, requerirán de una revisión periódica que permita redefinirlas.
- d) La respuesta a la NEE debe darse en el entorno escolar lo menos restrictivo posible o, dicho de otra manera, lo más normalizado posible. En consecuencia, debe dejar de centrarse en los déficits de los alumnos, y centrarse en el conjunto de recursos educativos a disposición de la diversidad de alumnos y sus necesidades educativas. El centro educativo ordinario debe proveer las ayudas pedagógicas necesarias para responder a la diversidad de necesidades, con un claro planeamiento inclusivo de todos los alumnos, al margen de sus dificultades. Los centros específicos podrán ser la respuesta oportuna, transitoria o permanente para aquellos alumnos cuyas necesidades sean de una intensidad tal que requieran de una atención altamente especializada.

Así, esta concepción de las NEE supone un cambio de paradigma en los siguientes aspectos (Illán y Lozano, 2001):

ALUMNO CON DEFICIENCIA (ANTIGUO PARADIGMA)	ALUMNO CON NEE (NUEVO PARADIGMA)
Las dificultades tienen su origen en el alumno y dependen de sus características intrínsecas.	Las dificultades dependen de la interacción entre el alumno y el contexto de enseñanza-aprendizaje.
Los déficits son estáticos y determinantes.	Las NEE son relativas y cambiantes.
Las dificultades permiten clasificar a los alumnos en categorías.	Las NEE forman un continuo, desde las más leves hasta las más significativas.
Centrarse en la deficiencia no es útil para planificar una intervención educativa adaptada.	Centrarse en la NEE implica definir estas en función del currículo escolar.
La respuesta educativa a los déficits se configura a partir de recursos especiales y segregados para los alumnos con deficiencias.	Obliga a la escuela a dar respuesta a la diversidad de su alumnos contando con los recursos necesarios para ello.

### 1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TIPOS Y GRADOS DE DISCAPACIDAD

#### 1.3.1. Conceptualización de la discapacidad

El concepto de discapacidad fue revisado por la Organización Mundial de la Salud en 2001, debido a la necesidad de ajustar los procedimientos diagnósticos. De acuerdo con la nueva delimitación de términos incorporada, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), cabe tener en cuenta las siguientes definiciones:

- *Funcionamiento*: indica los aspectos positivos de la interacción de un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales, tanto ambientales como personales. Se trata de un término genérico que incluye funciones y estructuras corporales, actividades y participación.

- *Deficiencia*: son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida.
- *Discapacidad*: indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales (ambientales y personales). Es un término genérico que incluye deficiencias en las funciones y estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Al igual que el funcionamiento, se entiende como una interacción dinámica entre la condición de salud y los factores contextuales.
- *Minusvalía*: situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.

### 1.3.2. Discapacidad Intelectual

#### ► Concepto y tipos

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) es la entidad que determina, revisa y actualiza el concepto de discapacidad intelectual. De acuerdo con su definición más reciente elaborada en 2002 (publicada en nuestro país en 2004): Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años.

Por tanto, solo cuando se conjugan estos tres criterios podemos afirmar que se trata de una persona con discapacidad intelectual. Por ejemplo, en aquellos casos en los que se pueda evidenciar un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (dos desviaciones típicas o 30 puntos objetivados a través de un instrumento estandarizado de evaluación de la inteligencia), pero el sujeto no presente dificultades en sus habilidades adaptativas, no podremos diagnosticar discapacidad intelectual.

#### ► Características psicológicas, comportamentales y educativas

Los alumnos con discapacidad intelectual configuran un colectivo muy heterogéneo, lo que dificulta dibujar un perfil cognitivo, conductual o psicológico similar para ellos. Muy al contrario, cada alumno se desarrollará de una manera particular de acuerdo con las oportunidades de aprendizaje, experiencias vitales, características de personalidad, etc.

No obstante, sí se puede determinar un cierto fenotipo conductual asociado a un síndrome; de tal forma que a la hora de adoptar ciertas medidas de intervención es útil conocer estas características.

De entre las principales características que se pueden observar más frecuentemente en los alumnos con discapacidad intelectual, destacamos las siguientes (tabla 2):

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Mayor vulnerabilidad psicológica Impulsividad y baja tolerancia a la frustración Adecuadas habilidades sociales, en ocasiones, poco autocontroladas Autoconcepto desajustado, tanto por exceso como por defecto Tendencia a desarrollar un locus de control externo
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES
Pueden darse retrasos en la adquisición de habilidades motoras Las personas con necesidades de apoyo más intensas pueden presentar conductas disruptivas significativas, tales como autoagresiones, estereotipias, etc. Rigidez en los hábitos o costumbres Capacidad de autocuidado básico en la mayoría de los casos

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS
No logran realizar tareas propias del pensamiento formal o abstracto
Presentan dificultades en el lenguaje, en la mayoría de los casos más evidentes en el lenguaje expresivo que en el comprensivo
Mayor fatigabilidad y menor concentración
Dificultades en la memoria
Rigidez mental
Dificultades para analizar, planificar y aplicar estrategias medios-fines
Dificultad para realizar tareas metacognitivas

**Tabla 2.** Principales características de los alumnos con discapacidad intelectual.

### 1.3.3. Discapacidad motora

#### ► Concepto y tipos

La discapacidad motora se manifiesta de forma heterogénea, desde dificultades motoras leves que afectan en poca medida al desempeño de las habilidades diarias de los alumnos, hasta lesiones más generalizadas que afectan profundamente todos los ámbitos de la vida cotidiana. En términos generales, es aquella que provoca en la persona alguna disfunción en el aparato locomotor, pudiendo deberse a afectaciones del sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular. Asimismo, puede conllevar limitaciones posturales, de desplazamiento y coordinación de movimientos. Durante la etapa escolar, las discapacidades motoras más frecuentes son las derivadas de la parálisis cerebral, espina bífida y distrofias musculares.

#### ► Características psicológicas, comportamentales y educativas

De entre las principales características que se pueden observar más frecuentemente en los alumnos con discapacidad motora, destacamos las siguientes (tabla 3):

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Baja autoestima.
Labilidad emocional y ambivalencia para aceptar su discapacidad en niños con distrofia muscular.
En función de las características del entorno social y familiar, pueden sentirse hiperprotegidos.
En ocasiones, deben hacer frente a numerosas y/o prolongadas hospitalizaciones.
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES
Dificultades para interactuar con el entorno físico y social, manipulación de objetos, etc.
Dependencia e inactividad, relacionada con la falta de autonomía en algunos ámbitos de la vida cotidiana.
CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS
Aunque no tienen por qué acompañarse de limitaciones intelectuales, en ocasiones, la dificultad para manejarse motrizmente lleva a la adquisición más tardía de algunos aprendizajes.
Puede verse afectada el habla y, por tanto, requerir SAAC (Sistemas Alternativos/Aumentativos de la Comunicación).
Se observan problemas de atención y memoria, así como en la orientación espacial y organización visoperceptiva en niños con espina bífida.
En general, tienen mayor habilidad verbal que manipulativa.

**Tabla 3.** Principales características de los alumnos con discapacidad motora.

### 1.3.4. Discapacidad visual

#### ► Concepto y tipos

Las personas con discapacidad visual configuran un grupo muy heterogéneo que incluye tanto a las personas con ceguera (ausencia total de visión o ligera percepción de la luz, pero sin capacidad para detectar la forma de los objetos) como a personas con una deficiencia visual que conservan un resto de visión (ven y distinguen con gran dificultad algunos objetos a distancias cortas).

Para determinar el grado de deficiencia visual que padece una persona se utiliza un criterio oftalmológico, en función de la medición de la agudeza visual y el campo visual. Así, según la OMS, «es ciego quien no consigue tener con ninguno de los dos ojos (ni siquiera con lentes correctamente graduadas) la agudeza visual de 1/10 (lo que una persona normal ve a 10 m, una persona ciega lo ve a un metro) en la escala Wecker, o quien sobrepasándola, presenta una reducción del campo visual por debajo de los 35°».

#### ► Características psicológicas, comportamentales y educativas

De entre las principales características que se pueden observar más frecuentemente en los alumnos con discapacidad visual, destacamos las siguientes (tabla 4):

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Su autoconcepto y autoestima pueden verse afectados por la discapacidad. Sus dificultades en las habilidades sociales pueden condicionar su grado de integración social en el entorno.
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES
La ausencia de estimulación visual puede convertirlos en niños tranquilos y poco demandantes. Los hitos psicomotores como el sostén cefálico, la sedestación, o la marcha automática se adquieren con cierto retraso al carecer de estimulación y <i>feedback</i> visual. Pueden desarrollar cieguismos (estereotipias motoras fundamentalmente focalizadas en la zona orbital). Buenas habilidades de exploración táctil. Desarrollan el sentido de la ecolocación (detección de objetos a partir del eco que el sonido produce en ellos). Pueden tener dificultad en las habilidades sociales, especialmente no verbales.
CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS
La representación mental del mundo de los niños con DVG (sin resto visual) se crea a partir de sus experiencias verbales, auditivas, táctiles, olfativas, etc. y es diferente a la representación de una persona normovidente. Las adquisiciones evolutivas como la permanencia del objeto, las tareas de conservación, etc. se adquieren más tardíamente. La adquisición del lenguaje está dentro de los parámetros normales con algunas particularidades como alargar el estadio de imitación, dificultad de incorporar el pronombre «yo», o dificultad para utilizar las palabras función. El habla puede ser un instrumento localizador de personas y controlador del entorno Su lenguaje puede ser verbalista (uso de palabra que no conoce desde su experiencia real).

Tabla 4. Principales características de los alumnos con discapacidad visual.

### 1.3.5. Discapacidad auditiva

#### ► Concepto y tipos

Podemos definir a la persona con sordera como aquella cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y, por tanto, no le posibilita la adquisición de un lenguaje oral de forma espontánea, sino que este debe ser aprendido con técnicas especializadas.

La discapacidad auditiva se puede clasificar de acuerdo con los siguientes niveles de pérdida auditiva:

NIVEL	PÉRDIDA	CARACTERÍSTICAS
Leve o ligera	20-40 dB	Se pueden percibir algunos elementos de las palabras y el sonido de la voz débilmente, precisan que se les repitan las palabras.
Media	40-70 dB	Se percibe la voz humana con mucha dificultad y se precisan prótesis auditivas.
Severa	70-90 dB	No se perciben las palabras y es imprescindible el uso de prótesis, así como atención especializada para la rehabilitación del lenguaje y la expresión oral.
Profunda	>90 dB	Es necesario el uso de prótesis e intervención especializada.

Desde el punto de vista del desarrollo, el área más afectada por este tipo de discapacidad es la adquisición de la lengua oral; de hecho, algunas de las dificultades cognitivas que en ocasiones se pueden observar en alumnos con sordera son consecuencia de esta primera, ya que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la adquisición de procesos cognitivos complejos tales como el recuerdo, la comprensión, el habla interna o las representaciones fonológicas, etc.

► **Características psicológicas, comportamentales y educativas**

De entre las principales características que se pueden observar más frecuentemente en los alumnos con discapacidad intelectual, destacamos las siguientes (tabla 5):

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS
Algunos autores han señalado una cierta inestabilidad emocional e inmadurez, así como egocentrismo. Pueden presentar algunas dificultades en la interacción interpersonal.
CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES
Las vocalizaciones de los niños sordos hasta los 9 meses son parecidas a la de los bebés oyentes y van desapareciendo progresivamente por ausencia de retroalimentación auditiva y refuerzos ambientales. Pueden mostrarse impulsivos. Suelen disfrutar con las actividades basadas en la percepción visual y la expresión corporal, la atención, la representación visual y gráfica.
CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS
Pueden tener dificultades para simbolizar y adquirir conceptos abstractos sin correlato visual. Para memorizar la información utilizan más códigos visuales. Algunas adquisiciones cognitivas se adquieren con retraso como, por ejemplo, juego simbólico, tareas de conservación, planificación de estrategias, etc. Pueden aparecer errores en las estructuras sintácticas. La comprensión del lenguaje oral suele realizarse por vía visual a través de lectura labiofacial (LLF).

**Tabla 5.** Principales características de los alumnos con discapacidad auditiva.



¿En qué consiste la discapacidad intelectual? ¿En qué niveles se puede clasificar la discapacidad auditiva?

## 1.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

---

### 1.4.1. Concepto y tipos

En primer lugar, cabe hacer una distinción entre problemas de conducta y trastornos de conducta. Los primeros implican faltas de disciplina o disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin mayores consecuencias patológicas; en cambio, los segundos implican alteraciones que requieren un diagnóstico clínico por parte de servicios especializados en función de los criterios establecidos en los manuales de diagnóstico (CIE-10 o DSM-IV-TR).

A efectos educativos, podemos encontrar alumnos diagnosticados con un trastorno de conducta y que no precisan medidas educativas especiales, y alumnos que si bien no tienen un diagnóstico precisan de medidas de atención específicas, más allá de la aplicación de régimen interno y las medidas que en este se recojan.

Así pues, se considera que un alumno tiene NEE asociadas a alteraciones graves de conducta cuando su forma de actuar en dos o más contextos (escolar, familiar, social...) deteriora gravemente su adaptación social personal o académica y/o de las personas con las que se relaciona; también tendrá esta consideración cuando produce de forma voluntaria y reiterada daños materiales en el mobiliario o en las instalaciones.

Es importante distinguir entre alumnos con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo o inapropiada pero puntual, de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual. Los Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador son:

- Trastorno Negativista Desafiante.
- Trastorno Disocial.
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

### 1.4.2. Trastorno Negativista Desafiante

Se trata de un trastorno del comportamiento, normalmente diagnosticado en la niñez, que se caracteriza por comportamientos no cooperativos, desafiantes, negativos, irritables y enojados hacia los adultos y, en general, hacia todas las personas que tengan autoridad sobre el alumno, especialmente los progenitores, el profesorado. Las principales características de este trastorno son (DSM-IV-TR):

Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos seis meses, estando presentes cuatro o más de los siguientes comportamientos:

- A menudo se encoleriza e incurre en pataletas.
- A menudo discute con adultos.
- A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas.
- A menudo molesta deliberadamente a otras personas.
- A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.
- A menudo es susceptible o fácilmente moleestado por otros.
- A menudo es colérico y resentido.
- A menudo es rencoroso y vengativo.

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

Debe tenerse en cuenta que, en ocasiones, algunos niños pueden presentar unos síntomas parecidos a los que caracterizan este trastorno, pero que son pasajeros y propios de la edad.

### 1.4.3. Trastorno Disocial

De acuerdo con el DSM-IV-TR, se trata de un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se violan los derechos básicos de los otros o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres o más de los siguientes criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos seis meses:

- Agresiones a personas y animales (fanfarronea, amenaza o intimida a otros, inicia peleas, ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas, ha manifestado crueldad física con personas y/o animales, ha robado enfrentándose a la víctima, ha forzado a alguien a una actividad sexual).
- Destrucción de la propiedad (ha provocado deliberadamente incendios, ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas).
- Fraudulencia o robo (ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona, miente para obtener favores o evitar obligaciones, ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima).
- Violaciones graves de normas (a menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los trece años, se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, o suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los trece años).

El Trastorno Disocial provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

### 1.4.4. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una condición o patrón de comportamiento inadaptado, de base neurobiológica, iniciado generalmente en la infancia, cuyos tres síntomas básicos son de carácter cognitivo-conductual: falta de atención, hiperactividad e impulsividad.

De acuerdo con el DSM-IV-TR, para diagnosticar este trastorno deben estar presentes seis o más síntomas bien en el aspecto de desatención o bien en hiperactividad-impulsividad, persistiendo por lo menos durante seis meses con una intensidad desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo:

- Desatención:
  - A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
  - A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
  - A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
  - A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
  - A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
  - A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
  - A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
  - A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
  - A menudo es descuidado en las actividades diarias.
- Hiperactividad:
  - A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
  - A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
  - A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).

- A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- A menudo «está en marcha» o suele actuar como si tuviera un motor.
- A menudo habla en exceso.
- Impulsividad:
  - A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
  - A menudo tiene dificultades para guardar turno.
  - A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej., se entromete en conversaciones o juegos).

#### 1.4.5. Pautas generales de actuación ante TGC

Los alumnos con TGC configuran un grupo muy diverso con unas necesidades educativas también muy variadas. Sin embargo, a continuación se describen algunas actuaciones genéricas que pudieran ser de aplicación en estos casos:

- Disponer de un ambiente estructurado y predecible.
- Establecer una ubicación especial en el aula que facilite su rendimiento y concentración.
- Reducción de la estimulación ambiental distractora.
- Reforzamiento social más explícito que a otros alumnos.
- Favorecer y entrenar en las relaciones con los iguales.
- Establecer normas y límites claros, comprendidos y aceptados por los alumnos.
- Implicación y complicidad con la familia para el establecimiento de pautas educativas comunes.
- Vigilar su autoestima, pues puede verse deteriorada debido al historial de fracasos.
- Supervisión constante y frecuente del trabajo con objeto de evitar errores que generen frustración y negativa ante las situaciones de aprendizaje.

Por todo ello, los alumnos con TGC necesitarán un entrenamiento específico en:

- Habilidades de autocontrol y en autoinstrucciones que les permitan regular su impulsividad.
- Habilidades de focalización y mantenimiento de la atención.
- Habilidades metacognitivas que les ayuden a reflexionar sobre sus propios procesos mentales, lo que hacen y cómo lo hacen.
- Habilidades de solución de problemas (definición del problema, comprensión de los sentimientos y objetivos propios y del otro, generación creativa de alternativas, valoración en base a las contingencias, toma de decisiones y *feedback*).
- Habilidades socioafectivas que les ayuden a ponerse en el lugar del otro (escucha activa, comunicación no verbal, empatía y toma de perspectiva).
- Habilidades sociales y asertividad.
- Habilidades relacionadas con la generación de locus de control interno y responsabilidad personal.
- Habilidades de comunicación lingüística oral y escrita.



¿En qué consiste el TDAH? ¿Qué comportamiento tiene un niño que presenta hiperactividad?

## 2. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: CRITERIOS DE ELABORACIÓN

El análisis de la realidad educativa a lo largo de los últimos años nos ha aclarado la necesidad de establecer una serie de medidas en cuanto al currículo para aquellos alumnos que tienen dificultad para seguir el mismo. Esto es, adecuar, ajustar el currículo a la medida y a la necesidad de cada uno.

Cuando las dificultades no son muy importantes los ajustes en metodología, actividades, materiales y agrupamientos flexibles son suficientes para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En cambio, cuando las dificultades son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones de más calado, con diferencia significativa respecto al desarrollo curricular que se lleva a cabo para la mayoría o resto de alumnado que no presenta estas dificultades.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dentro del Capítulo I de su Título II, en el artículo 71.2, identifica a los alumnos susceptibles de necesitar adaptaciones en el currículo en los siguientes términos:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Posteriormente, en el artículo 72.3 ubica las adaptaciones curriculares como recursos con los que los centros deben contar para facilitar a estos alumnos la consecución de los fines educativos.

Por tanto, para establecer los criterios de elaboración de las adaptaciones curriculares será necesario situarnos previamente en el plano de la definición, la tipología de las mismas y la manera en la que se presentan en la normativa educativa.

### 2.1. DEFINICIÓN

Definir adaptación curricular es un paso previo, imprescindible, para llegar a establecer adecuadamente los criterios de elaboración de las mismas.



En el tema 8 definíamos la adaptación curricular como una estrategia de planificación y de actuación docente que trata de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. De hecho, podemos entender como adaptación curricular la elaboración de cualquier programación, ya que por definición, la propuesta de currículo que hace la Administración debe adaptarse por parte de cada centro para adecuarla a sus peculiaridades.

Las adaptaciones curriculares individualizadas se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartido tendente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Como paso previo a la elaboración de adaptaciones curriculares individuales se ha de haber realizado al alumno una evaluación psicopedagógica, que ha de ser realizada por los profesionales del departamento de orientación. Para realizar dicha evaluación se ha de recoger información procedente tanto del contexto escolar como del familiar, el objetivo es realizar un análisis riguroso de los

factores intrínsecos y extrínsecos que de alguna forma pueden estar influyendo en la escolarización del alumno. Es decir, a través de la evaluación psicopedagógica se trata de determinar cuáles son las *necesidades educativas* que tiene el alumno objeto de la misma.



Ten en cuenta que las adaptaciones curriculares están relacionadas con las medidas curriculares que aparecen en el tema 8.

## 2.2. TIPOLOGÍA

En cuanto a los tipos de adaptaciones que pueden darse, vamos a optar por un modelo abierto de clasificación, en el que puedan incluirse adaptaciones para que afecten a distintos ámbitos como son el centro, el ciclo o el aula:

- **Adaptaciones curriculares de acceso al currículo**
  - Adaptar los materiales, es decir, todo aquello que supone supresión de barreras arquitectónicas, modificaciones del mobiliario, del material, de los espacios, de la ubicación de los alumnos.
  - También hablamos de las adaptaciones organizativas y del empleo de sistemas alternativos de comunicación.
  - Las que implican recursos personales: maestros de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, fisioterapeutas, personal auxiliar, etc.
- **Adaptaciones en los elementos del currículo**
  - Los objetivos y contenidos pueden ser reformulados, seleccionados, modificados o, como última instancia, eliminados.
  - La metodología, se puede modificar reformulando e introduciendo nuevas y diversas estrategias, organizando diversos recursos, etc.
  - La secuenciación y temporalización de los aprendizajes: se pueden adaptar los objetivos y contenidos según la edad, modificando el tiempo o duración del aprendizaje.
  - La evaluación: se pueden diseñar actividades de evaluación con diversas técnicas (modificaremos el cómo evaluar), asimismo se puede priorizar la evaluación de algún elemento curricular específico.

En función del carácter de las necesidades educativas que presente el alumno, la adaptación que se realice se diferenciará más o menos del currículo ordinario, en este sentido, se determinará si una adaptación supone un alejamiento significativo o no de los elementos curriculares básicos que deben estar previstos para un alumno. Así, encontramos:

- *Adaptaciones no significativas*: son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación para responder a las diferencias individuales, pero que no implican eliminaciones en los objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación que se planifican para el resto de los alumnos. Es decir, no afectan a los elementos prescriptivos del currículo. En este sentido, las adaptaciones no significativas del currículo pueden centrarse en *cómo enseñar* (metodología) y/o en *cómo evaluar* (procedimientos e instrumentos de evaluación). Por ejemplo, alumnos con necesidad de adoptar una metodología con ciertas diferencias en cuanto a su proceso de aprendizaje de la lectoescritura (metodología) o alumnos sobre los que recabamos información de manera diferente para comprobar si han adquirido los conocimientos que pretendemos (pruebas orales en lugar de pruebas escritas, en determinadas circunstancias).
- *Adaptaciones significativas*: adaptaciones realizadas en el currículo que se alejan significativamente de los elementos básicos o prescriptivos del currículo (objetivos, contenidos, competencias básicas y evaluación). Dicha adaptación puede suponer, por ejemplo, el adoptar objetivos y contenidos de un ciclo anterior debido a las dificultades del alumno.

### 2.3. CRITERIOS DE ELABORACIÓN

La cuestión principal que debemos tener presente a la hora de establecer los criterios de elaboración de las adaptaciones curriculares es que éstos deben someterse a las características individuales del alumnado, irán en función de las dificultades que presenta. Así, a continuación proponemos unos criterios que deben estar presentes o ser valorados independientemente de la dificultad o grado de discapacidad del alumno, para que, a partir de los mismos, puedan concretarse, como decimos, en función de la situación personal.

- *Criterio normalizador.* Según el principio de normalización (propugnado por el danés Bank-Mikkelsen en 1975), debe proporcionarse a todos los alumnos la mayor cantidad posible del currículo común. Sólo aquellos elementos que resulten totalmente inapropiados para estos alumnos, según los niveles y modalidades de sus dificultades, serán objeto de modificaciones. Por tanto, a la hora de realizar una adaptación curricular, se tendrá como referente principal el currículo ordinario, aquel que se ha diseñado para la mayoría de los alumnos. La premisa será tender hacia la «normalidad curricular».
- *Criterio del desarrollo.* Teniendo en cuenta que los contenidos de las diversas etapas y ciclos educativos, en especial las de Infantil y Primaria, se incluyen y secuencian de acuerdo a la etapa del desarrollo de los alumnos que las cursan, parece razonable pensar que este criterio sea uno de los criterios básicos a la hora de adaptar los diversos elementos curriculares. El conocimiento del estadio del desarrollo en que se encuentra un alumno (que en el caso de los alumnos con dificultades graves y muy graves puede variar considerablemente) servirá de guía para saber qué contenidos convendrá modificar.
- *Criterio procesual.* Hasta ahora se había concebido al alumno con dificultades de cognición como un alumno normal que va más o menos retrasado en su desarrollo, pero que repite los mismos pasos que el alumno normal; por eso bastaría con ir retrasando los contenidos programados para el alumno normal como se ha indicado en el criterio anterior. Hoy en día, sin embargo, sin anular radicalmente esa concepción del desarrollo, abundan los estudios referentes a los procesos cognitivos que se ponen en marcha en las diversas etapas, así como las características diferenciales que en dichos procesos se dan en estos alumnos con respecto al resto. El criterio procesual matiza y corrige los posibles errores que se cometerían si se aplicase de forma literal las tesis de las etapas del desarrollo. Por eso será conveniente conocer el tipo de procesos cognitivos de los alumnos a los que debemos adaptar el currículo.
- *Criterio didáctico de los contenidos.* El objeto de la enseñanza-aprendizaje no se refiere de forma exclusiva a los contenidos de hechos y conceptos, sino, también, a los contenidos de habilidades, actitudes, valores, conductas. De acuerdo con este criterio didáctico se modularán las modificaciones del currículo teniendo en cuenta que para muchos alumnos con dificultades de aprendizaje supondrá mucha más dificultad el aprendizaje de contenidos y de hechos que el de habilidades y actitudes. Se procurará, por tanto, mantener intactos en lo posible estos contenidos (habilidades o procedimientos y actitudes).
- *Criterio socializador.* El grado en que los contenidos de las diversas áreas curriculares faciliten la integración social, será criterio correcto para priorizarlos. Esto sugiere también que los contenidos de enseñanza-aprendizaje deben surgir del contexto social en el que se vive y deben facilitar su desembocadura en ese contexto social. Todo aprendizaje ha de partir del medio y ha de redundar en la mejora de ese medio por la adaptación crítica del ser humano al mismo.
- *Criterio motivacional.* Los elementos madurativos están más en relación con la edad cronológica que con el nivel académico escolar de los alumnos. Por ello habrá que tener en cuenta la etapa madurativa orgánica del alumno para seleccionar las imágenes, los ejemplos, las situaciones, la metodología... acorde con los resortes de su motivación. Esto resulta más significativo cuando se aplica a alumnos con dificultades graves y muy graves, ya que el desfase entre el nivel de conocimientos escolares y su edad cronológica es muy acentuado. Así, mientras un alumno de

estas características puede estar iniciándose en la alfabetización a los 12 años, si utilizamos los textos propios de ese nivel escolar, las palabras, frases, dibujos, narraciones... estarán acomodadas a los intereses de un niño de 6-7 años. Esos elementos motivadores no son adecuados, incluso pueden ser perjudiciales, para estos alumnos. Estos alumnos requieren situaciones propias de los intereses de su edad (cantantes, deportistas, coches...).

- *Criterio de flexibilidad.* A la hora de proponer cuáles son los elementos curriculares que han de ser modificados, debe presidir la idea de la flexibilidad. Es decir, la toma de decisiones podrá, en cualquier momento de la escolarización del alumno, verse sometida a revisión. Hay que tener claro que la adaptación del currículo no puede convertirse en un elemento discriminador al no permitir al alumno «deshacerse» de ella una vez esté en disposición de alcanzar los objetivos de igual manera que el resto de sus compañeros. El criterio de flexibilidad supone revisar periódicamente la adaptación con el fin de que se reduzca al máximo buscando la normalidad educativa.



Define los criterios de elaboración de adaptaciones curriculares según el punto de vista normalizador y motivacional.

### 3. SELECCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

#### 3.1. SELECCIÓN DE OBJETIVOS

---

La selección de objetivos implica una adaptación en cuanto a *qué enseñar* y consecuentemente a *cuándo enseñar*. Estos objetivos serán relevantes y funcionales de acuerdo con los intereses de la etapa evolutiva y escolar del alumno.

A la hora de la selección de objetivos se deben tener en cuenta los siguientes factores en función de la significatividad de la adaptación:

- Si se trata de adaptaciones no significativas:
  - Priorizar unos objetivos frente a otros. Se han de poner de manifiesto las características específicas del alumno en comparación con el currículo ordinario. Fruto de esa combinación se determinará qué finalidades se convierten en prioritarias, es decir, en qué objetivos de las diferentes áreas se necesita poner mayor énfasis sin por ello tener que eliminar objetivos iguales al resto de alumnado. Así, por ejemplo, puede ser muy común que en el área de Lengua Castellana se enfatizen objetivos relacionados con la adquisición de la lectoescritura, la comprensión escrita y la expresión. En el área de Matemáticas se priorizarán, por ejemplo, objetivos relacionados con el manejo y dominio de las operaciones básicas, su aplicación en la resolución de problemas y el cálculo mental.
  - Cambiar la secuencia de los objetivos. En relación con lo anterior, la adaptación al ritmo de aprendizaje del alumno supondrá una modificación en el *cuándo enseñar*. Se introducen primero aspectos que se consideran más necesarios a la hora de atender a las necesidades del alumnado.
- En el caso de adaptaciones significativas: La modificación significativa de los objetivos del currículo es la decisión más relevante en una adaptación, puesto que esta adaptación condiciona la del resto de los elementos curriculares.
  - Eliminar la secuencia. Debido a los distintos ritmos de aprendizaje, un alumno con necesidades educativas especiales puede necesitar que se eliminen una serie de objetivos a los que, por el momento, no puede optar.
  - Introducir objetivos específicos, complementarios o alternativos. En este caso las medidas varían. La casuística va desde introducir objetivos propios de un ciclo o una etapa diferente (caso, por ejemplo, en el que se introducen objetivos de primer ciclo relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura para un alumno que cursa segundo ciclo), a introducir objetivos propios de la discapacidad, como por ejemplo, aprendizaje de sistemas alternativos de comunicación, aprendizaje del uso de adaptaciones informáticas necesarias, aprendizaje de herramientas específicas, como la máquina Perkins, etc.

#### 3.2. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

---

En cuanto a la selección de contenidos para las adaptaciones del currículo, debemos tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Identificar los contenidos básicos imprescindibles desde el punto de vista de su contribución a la consecución de los objetivos del área y de la etapa, y priorizar su aprendizaje.
- Tener un conocimiento lo más preciso posible, mediante actividades de evaluación inicial, de cuáles son los conocimientos previos del alumno.
- Incluir de una manera equilibrada los distintos tipos de contenidos (conceptos, hechos, procedimientos, actitudes...). Desde el punto de vista funcional se pretenderá dar mayor énfasis a los contenidos de carácter procedimental.

- Programar y desarrollar actividades y secuencias de actividades que tengan contenidos procedimentales y actitudinales como ejes principales
- Eliminar contenidos. Este es la última opción que se ha de seguir, ya que condiciona el grado de participación y aprendizaje del alumno que lo precisa, ha de llevarse a cabo con algunas cautelas:
  - Analizar si se trata de contenidos u objetivos educativos que sustentan competencias básicas, esto es, aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
  - Eliminar primero contenidos antes que eliminar objetivos generales o áreas enteras del currículo.
  - Eliminar primero aquellos contenidos y, en su caso, objetivos que guarden menor relación con las competencias básicas.
  - Asegurar que participan en esta decisión todos los agentes implicados (tutores, apoyos, especialistas...) incluidos, si es posible, los propios alumnos y las familias.
  - Apoyarse en las conclusiones de la evaluación psicopedagógica donde se reflejan las necesidades del alumno.
  - Revisar regularmente la decisión adoptada, lo que se favorece si el proceso está documentado.

Además de lo anterior, la selección de contenidos también requiere de una serie de reflexiones teniendo en cuenta el grado de significatividad de la adaptación. Así, cuando hablamos de adaptaciones no significativas, se tendrá en cuenta el priorizar un área o bloque de contenidos sobre otro (Por ejemplo, en Lengua Castellana, dar prioridad a los bloques referidos a *escuchar, hablar y conversar y leer y escribir*), priorizar un tipo de contenidos, como por ejemplo aquellos de carácter más procedimental (comprensión lectora, resolución de problemas, etc.). Además, nos plantearemos si eliminamos un contenido considerado secundario dentro de los bloques de contenidos de las áreas.

Por otro lado, al seleccionar los contenidos desde una adaptación significativa, tendremos en cuenta el introducir o no contenidos propios de la discapacidad (como lo mencionado anteriormente acerca del aprendizaje de sistemas alternativos de comunicación, aprendizaje de herramientas específicas como máquina Perkins, Cajas aritméticas, adaptaciones en el material informático, etc.). También se deberá tener presente la necesidad o no de eliminar un área entera o los contenidos nucleares de un área por no poder acceder el alumno a los mismos.

### 3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

---

La selección de criterios de evaluación se realizará, como es lógico, en función de los objetivos seleccionados en la adaptación curricular. Destacamos dos ideas clave a la hora de seleccionar los criterios de evaluación:

- Cuando no se realiza una adaptación significativa en el resto de los elementos curriculares antes mencionados, los criterios de evaluación de ciclo deberán seguir siendo los mismos que para el resto del alumnado.
- En caso de que la adaptación se considere significativa, la valoración acerca de la adquisición de los aprendizajes se realizará teniendo en cuenta los criterios establecidos en dicha adaptación significativa.

En consecuencia con estas ideas, las decisiones que se tomen en cuanto a los criterios de evaluación deben tener en cuenta:

- La posibilidad de introducir criterios de evaluación específicos, que sean acordes con las capacidades concretas que pretendemos que alcancen los alumnos en concreto. Pueden estar en relación con lenguajes alternativos de comunicación, adquisición de habilidades sociales precisas para la integración del alumno, adquisición de habilidades específicas de manejo de adaptaciones informáticas, etc.

- Adaptar criterios de evaluación diferentes a los comunes. Para ello será necesario el análisis previo del aprendizaje que se pretende, de tal manera que podamos modificar adecuadamente los indicadores que vamos a utilizar para evaluarlo. Así por ejemplo, podremos desglosar o por-menorizar un criterio de evaluación en las *subhabilidades* necesarias para la adquisición de un aprendizaje.

Por ejemplo, para llegar a tener una visión más acertada de lo que el alumno conoce, debemos tener presente (o concretar) que el criterio de evaluación del área de Lengua: *Captar el sentido de los textos orales de uso habitual*, supone las siguientes habilidades:

- Comprender el vocabulario que se usa.
- Comprender la idea principal que se transmite.
- Comprender las relaciones que se establecen entre sus elementos.

## 4. METODOLOGÍA Y RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO

Las decisiones metodológicas son sin duda uno de los elementos prioritarios a la hora de ofrecer respuestas educativas coherentes en el marco del proceso de adaptación curricular. Las modificaciones en el *cómo enseñar* son la primera consecuencia lógica en esta tarea.

Dentro de los aspectos metodológicos se podrían contemplar muchos elementos de relevancia, desde los principios metodológicos de base que sustentan nuestra actuación, hasta decisiones de carácter más concreto como la determinación de los tiempos y los espacios de apoyo. Todas ellas deben ser convertidas, plasmadas, sistematizadas a nivel de centro para, posteriormente, ser desarrolladas también en el seno del aula.

El Plan de atención a la diversidad del centro es el documento en el que se dan forma, entre otros muchos, a estos acuerdos.

Así, vamos a distinguir por un lado, los aspectos metodológicos a tener en cuenta, y por otro, los recursos tanto personales como materiales, en el ámbito del aula y del centro.

### 4.1. METODOLOGÍA

Los principios metodológicos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje propio de las adaptaciones curriculares, y que a la vez pertenecen tanto a los entornos del aula como del centro, son:

- Principio de actividad: Implica promover un aprendizaje partiendo de la experiencia y por medio, entre otros, del juego, la investigación, el compartir experiencias de aprendizaje conjunto...
- Principio de individualización. Supone tener en cuenta a cada individuo con sus diferencias ambientales, genéticas, culturales, educativas, etc.
- Principio de socialización: Implica formar hábitos de trabajo en grupo, desarrollar el espíritu de colaboración y responsabilidad, fomentar el espíritu de tolerancia y colaborar y participar.
- Principio de globalización: Supone desarrollar planteamientos didácticos que tengan en cuenta que el aprendizaje es el producto de múltiples conexiones y relaciones.

Estos principios metodológicos de partida, deben traducirse en unas estrategias concretas de intervención educativa en el aula:

- Establecer un clima afectivo y relacional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que se potencie la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés. Hay que cuidar no sólo los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también los aspectos relacionales, afectivos y emocionales.
- Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, intentando evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones. Ser explícitos y claros en relación con las normas que han de regir la organización y el funcionamiento del aula. Cumplir las normas y los acuerdos que se hayan alcanzado en el ámbito de grupo y de centro. También en relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje y en relación con toda la acción educativa: vocabulario adecuado y comprensible para el alumnado; aportar ejemplos siempre que sea necesario, clarificar palabras o conceptos nuevos, y establecer relaciones explícitas entre conceptos, principio y normas.
- Aprovechar las oportunidades que ofrece el trabajo mediante la creación de grupos flexibles. Su objetivo principal es individualizar la enseñanza y el aprendizaje, adaptando la dimensión, duración y frecuencia de las actividades realizadas en el aula. Las agrupaciones flexibles consisten en modificar el grupo-clase en unidades diferentes, de igual o menor tamaño, a través de la fragmentación del mismo o de la unión de partes de éste con otros grupos-clase del nivel educativo, en función de la actividad a realizar y de una metodología determinada para facilitar la individualización de la enseñanza y la atención a la diversidad.

## 4.2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO

La atención de ciertas necesidades puede requerir la provisión de una serie de servicios educativos de carácter extraordinario (personales, materiales, de accesibilidad, etc.). Es importante decidir qué profesionales pueden brindar apoyo, teniendo en cuenta que algunas las necesidades tendrán que ser atendidas por recursos o servicios que están fuera de la escuela.

Otra decisión importante está relacionada con la definición del tipo y modalidad de apoyo que precisa el alumno, que estará condicionada por los recursos humanos con los que cuente la escuela, por su ubicación dentro de la misma (fijos o itinerantes) y por la capacidad de respuesta del docente del aula.

Determinamos pues, en función de lo anterior, los recursos materiales y personales con los que podemos contar.



En el tema 8 se estudian los recursos materiales y personales que intervienen de forma general en la atención a la diversidad del alumnado.

### 4.2.1. Recursos materiales

Como punto de partida hemos de entender que los recursos materiales deben reunir los unos requisitos.

El primer y más importante de los requisitos es que estos recursos posibiliten el aprendizaje de contenidos. Para ello, en el momento del diseño de las medidas curriculares que se van a adoptar, deben seleccionarse materiales específicos con los que se facilite al alumno el acceso al contenido. Insistimos en la idea de que la idoneidad de estos materiales estará en función de la relación establecida entre las características propias del área y aquellas que presente el alumno. Así por ejemplo, ante una posible adaptación del área de Matemáticas para un alumno, habrá que reflexionar sobre estos aspectos con el fin de rentabilizar al máximo el trabajo educativo. Se valorará el uso, bien de material ordinario adaptado, bien material más específico como por ejemplo:

- **Material Discat:**
  - Columnas de evaluación formadas por peana de madera con un pivote de metal en el que se insertan esferas, cubos, paralelepípedos, etc.
  - Ábacos, regletas, ensartados de discos de madera, figuras geométricas, construcciones.
- **Material Decroly:**
  - Juegos de iniciación a la aritmética, juegos relativos al tiempo, visuales y motores, de iniciación a las actividades intelectuales.
- **Material de Diennes:**
  - Bloques lógicos: son formas geométricas que varían de tamaño, color, grosor y forma. Su finalidad es desarrollar el pensamiento lógico e iniciar al niño en los conceptos de identificación de propiedades, ordenación, seriación, noción de pertenencia, etc.

Otro ejemplo de la capacidad de los materiales para conseguir un acceso adecuado a los contenidos es el material utilizado por alumnos con deficiencia visual. Especialmente en el área de Lengua, podemos destacar:

- Sistema Braille: es importante saber que el sistema Braille presupone una serie de habilidades adquiridas para que suponga una verdadera herramienta del aprendizaje de la lectoescritura. Habilidades como conceptos espaciales básicos, relaciones espaciales, nociones de cantidad y número, etc.
- Material para el acceso a la lectura, como programas informáticos para la ampliación de caracteres en pantalla, (como Once-Mega, Zoomtext y Magic), o programas para el trabajo específico en sistemas operativos, como el programa Jaws.

Otro requisito indispensable que han de reunir los materiales es que sirvan para motivar el aprendizaje. Esto es, aquellos que sirvan para compensar una serie de carencias mediante la potenciación de la motivación hacia el aprendizaje. Los materiales que cumplan con esta función deben ocupar un lugar relevante en el proceso de toma de decisiones de la adaptación curricular. Así, por ejemplo, en el área de Conocimiento del Medio, debe darse prioridad a materiales que faciliten un contacto más directo con los elementos del entorno. La información que deben contener podrá ser de carácter visual, como láminas en diferentes formatos, maquetas, relieves, etc. También se presentará información relacionada con los elementos cercanos en forma de representaciones a escala, maquetas, material simbólico y manipulable de diferentes tipos, etc.

A los anteriores requisitos se unirá el que los materiales favorezcan la experimentación, el descubrimiento y la creatividad, que supongan un medio para potenciar una serie de capacidades que a priori, a los alumnos con especiales dificultades para el aprendizaje, se les supone menos desarrolladas. Nuevamente, un trabajo conjunto y contextualizado en la selección de materiales, puede facilitar que el alumno potencie habilidades relacionadas con el descubrimiento de aprendizaje propio, con su creatividad. Seguramente el ejemplo más evidente puede ser toda la serie de adaptaciones que podemos realizar en el material usado en la educación plástica, como por ejemplo, adaptación de atriles, engrosadores para poder usar pinturas, lápices... uso de material diversos para la expresión, como esponjas, brochas de diferentes grosores, tapones, etc.

#### ► Documentos de adaptación curricular como recurso material

No podíamos dejar de detenernos, aunque brevemente, en la descripción de lo que suponen los documentos administrativos que se emplean para reflejar las adaptaciones curriculares individuales.

La decisión de incluir este documento como recurso material responde a la necesidad de concebirlo como un documento real de trabajo compartido que repercuta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Es preciso que se entienda no como un documento meramente administrativo cuyo fin sea el engrosar un expediente, sino como el ámbito en el que se plasman y explicitan todas las actuaciones de los agentes implicados.

El documento de adaptación curricular individual es de carácter relativamente abierto y puede comprender los siguientes ámbitos:

- Información relativa a la identificación del alumno, así como aquella que se considere relevante sobre su historia académica.
- Información que se considere relevante para la toma de decisiones. Para ello, se concretará información sobre el contexto escolar (qué elementos del centro pueden favorecer su integración en el mismo), contexto familiar (qué relaciones se han establecido entre familia /hijo/centro, qué capacidad o actitud tienen para continuar las actuaciones que se desarrollen en el centro).
- Información acerca del estilo de aprendizaje. Aspectos relacionados con su capacidad de trabajo, su actitud hacia los contenidos de las áreas, su participación, la manera en la que capta mejor la información...
- Determinación de las necesidades educativas del alumno. En función de los anteriores apartados, se determinan cuestiones como qué elementos curriculares necesitan ser adaptados, qué otros elementos a nivel de centro, qué profesionales necesitan involucrarse para dar una respuesta adecuada, etc.
- Adaptación del currículo propiamente dicha. Se incluye la adaptación de las áreas pertinentes, determinando principalmente en el documento, los objetivos, los criterios de evaluación, la metodología específica, así como decisiones en la manera de evaluar al alumno (siempre y cuando sean diferentes a las de su grupo de referencia).
- El seguimiento de todo el proceso así como los cauces de participación y colaboración con la familia.

► **Las TIC como recurso material**

La utilización de las nuevas tecnologías y, en concreto, de la informática, ha despertado grandes expectativas por las potencialidades presentes como recurso educativo general y en particular en la atención educativa a alumnos con especiales dificultades de aprendizaje.

Destacamos dos ideas clave del uso de las TICs, y concretamente del ordenador:

- Supone un papel pedagógico, de reeducación y refuerzo, además de rehabilitación. Con el ordenador se puede continuar un programa de trabajo para intentar conseguir que una persona con necesidades educativas especiales alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo.
- Supone un elemento igualador de oportunidades. Facilita la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social, cultural y económica. El espacio para conseguirlo es amplio y depende de muchos factores, aunque no hay duda de que tendrá gran influencia la formación de usuarios, familiares y profesionales implicados.

Podríamos destacar un número indeterminado de recursos relacionados con este tema. Ello supone una muestra de la gran repercusión que las nuevas tecnologías han supuesto en el tratamiento educativo de alumnos con diferentes ritmos y características de aprendizaje.

Será por tanto, otro elemento más sobre el que habrá que realizar una toma de decisiones en el proceso de adaptación curricular, puesto que desde el principio podrán plantearse ayudas tecnológicas para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado.

**4.2.2. Recursos personales**

La propuesta curricular que se haya elaborado para un alumno o grupo de alumnos será realmente lo que constituya el eje central de la intervención de los profesionales que intervengan en la propuesta educativa que se dé a estos alumnos.

Pasamos a describir cuáles son los recursos personales más directamente implicados en la elaboración y desarrollo de la adaptación curricular.

► **Maestro tutor**

Es la figura del tutor la que centraliza toda la información que se va generando a lo largo del diseño y puesta en práctica de toda la adaptación curricular, puesto que entre sus funciones está atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo. Así como Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.



Recuerda que puedes relacionar estas funciones con las que se detallan en el tema 7.

► **Maestro especialista en pedagogía terapéutica**

El maestro especialista en pedagogía terapéutica se presenta como un elemento clave en todo el proceso de adaptación curricular. La característica más relevante que podemos destacar es la de apoyo, en el sentido amplio de la palabra, ya que no se trata exclusivamente del apoyo dedicado directamente al alumno, sino del que ofrece al maestro tutor en el resto de aspectos concernientes a las modificaciones que se producen en el currículo.

En lo que se refiere a la adaptación curricular su labor consistirá en elaborar, conjuntamente con los correspondientes departamentos didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Entre las funciones básicas del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica se encuentran las de evaluar y valorar la situación personal del alumnado de modo que, en función de los objetivos, se renueve el plan de actuación que en todo caso, siempre se regirá, entre otros, por el mencionado criterio de normalización. El apoyo, pues, puede entenderse en un sentido amplio y flexible, que va desde el apoyo directo hacia el alumnado, hacia el grupo, hacia el maestro responsable del grupo, las familias, etc.

#### ► Maestro especialista en audición y lenguaje

El maestro de Audición y Lenguaje es el profesional que, por su especialización, centra su labor en todo lo relacionado con la comunicación y el lenguaje de los alumnos. También se presenta como una figura de relevancia en todo el proceso, desde la detección de las necesidades hasta el tratamiento de las mismas. Junto con el resto de profesionales mencionados, también realizará de manera conjunta la adaptación curricular necesaria.

#### ► Equipos o servicios de orientación

Son equipos con un marcado carácter multidisciplinar, lo cual ayuda de manera sustancial a enriquecer la toma de decisiones curriculares. De las actuaciones en este sentido, destacamos la figura del orientador como facilitador de estrategias de valoración de las necesidades educativas, partiendo de la elaboración, con el resto del profesorado, de criterios, indicadores y protocolos, sobre los niveles de competencia curricular, estilos de aprendizaje, motivación para aprender, y otras circunstancias que se consideren relevantes. Asimismo, el equipo se convierte en un elemento de asesoramiento en la toma de decisiones para la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares a través de su participación en las reuniones de los equipos de ciclo o nivel coordinándose con los tutores, especialistas y profesorado de apoyo.

#### ► Otros profesionales

No podemos dejar de mencionar otros recursos personales que pueden encontrarse de una u otra forma vinculados en la actividad educativa para el alumnado que nos ocupa.

- *Fisioterapeutas*: ocupan un lugar de lógica relevancia con relación a los alumnos con discapacidad motora. Su intervención puede ampliarse a ámbitos como el asesoramiento a adaptaciones de material (mobiliario necesario para el alumno, adaptación de materiales en función de las capacidades de manipulación, etc.), o a la intervención conjunta dentro las aulas, como por ejemplo, apoyo en sesiones del área de Educación Física con alumnos con graves dificultades en los desplazamientos.
- *Auxiliares*. Destacamos el papel de este perfil profesional en aspectos relacionados la autonomía e higiene personal, ayuda en los desplazamientos por el centro, apoyo en habilidades relacionadas con la alimentación (masticación, uso de cubiertos, etc.)

## CONCLUSIÓN

Los alumnos con discapacidad, sea esta del tipo que fuere, son muy diversos entre sí y sus necesidades específicas variarán en función del tipo e intensidad de la discapacidad, momento de aparición, pronóstico, entorno familiar, experiencias previas, etc.

Cada discapacidad puede afectar a una o varias áreas del desarrollo principalmente, aunque es fundamental valorar el desarrollo integral del alumno. Es común que un alumno con discapacidad auditiva grave tenga no solo dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje sino, a su vez, alguna dificultad más o menos transitoria para adquirir conceptos muy abstractos y dependientes del lenguaje. Igualmente, es habitual que los niños con discapacidad visual presenten algunos retrasos psicomotores por falta de estimulación visual; o que los niños con discapacidad motora tengan dificultad para la adquisición de conceptos a través de la experimentación manipulativa.

Tal y como plateábamos a lo largo del tema, el currículo ordinario supone la base indispensable sobre la que organizar el proceso educativo de aquellos alumnos, que por distintas causas, presentan un ritmo marcadamente diferente al del resto de alumnos en su aprendizaje. Debemos aprovechar pues la oportunidad que nos ofrece el currículo en cuanto a su capacidad de adaptación y flexibilidad.

En este sentido, queda de manifiesto la necesidad de detectar las necesidades educativas especiales y su forma de atenderlas por medio de las adaptaciones del currículo con el fin de poder ajustar una respuesta educativa conjunta y eficaz.

Nociones como diversidad en las aulas, integración, inclusión, representan para el docente nuevos retos que necesitan ser atendidos día a día. Conocer los elementos básicos en el proceso de adaptación curricular supone una herramienta formativa de primer orden para enfrentarnos a esas nuevas demandas.

## BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

---

- APA (2002): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto Revisado*. Barcelona: Masson.
- ARANDA RENDRUELLO, R. E. (2002). *Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Prentice Hall.
- ARNÁIZ, P. y GARRIDO, C. (2001): «El currículo y las necesidades educativas especiales». En: Salvador, M. (coord.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (volumen II)*. Málaga: Aljibe.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETRASO MENTAL (2004): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- EAST, V. y EVANS, L. (2010): *Guía práctica de necesidades educativas especiales*. Madrid: Morata.
- HUGUET COMELLES, T. (2006): *Aprender Juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001): «La integración social y escolar: teoría y práctica». En: Salvador, M. (coord.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (volumen I)*. Málaga: Aljibe.
- JEAN AYRES, A. (2006): *La integración sensorial y el niño*. México D. F.: Trillas.
- LÓPEZ JUSTICIA, M. D. (2004): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. A Coruña: Netbiblo.
- MARCHESI, Á., COLL, C. y PALACIOS, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.
- MENA, B.; NICOLAU, R.; SALAT, I.; TORT, P. y ROMERO, B. (2006): *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. Barcelona: ADANA Fundación.
- OMS (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra: OMS.
- ROMERO, M. y MENDOZA, R. L. (2010): *Herramientas psicológicas para educar a niños con necesidades especiales. Construyendo técnicas más eficaces*. México D. F.: Pax México.
- SERVERA BARCELÓ, M. (2002): *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil*. Madrid: Pirámide.
- VV. AA. (2004): *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: Fiapas.
- VV. AA. (2005): *Discapacidad visual: desarrollo, comunicación e intervención*. Grupo Editorial Universitario.
- VV. AA. (2008): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

## BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

---

AINSCOW, M. (2008): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

El manual ofrece una concepción de la escuela para todos, y explica el desarrollo de sistemas inclusivos de educación incluyendo para ello la formación del profesorado, aportando ejemplos de escuelas con sistemas innovadores.

CABERO, J.; CÓRDOBA, M. y FERNÁNDEZ, J. M. (2007): *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.

El libro aborda la TIC como herramienta útil para dar respuesta a determinadas necesidades derivadas de la diversidad auditiva, motórica, visual y cognitiva, como vía para una inserción en una sociedad inclusiva.

CARDONA, M. C.; GOMAR, C.; PALMÉS, C. y SADURNÍ, N. (2010): *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Grao.

El libro aborda la detección, diagnóstico, desarrollo, evaluación e intervención educativa, así como los avances tecnológicos y nuevos conocimientos en el ámbito de la discapacidad auditiva.

GARRIDO, J. (2009): *Programación de actividades para educación especial*. Madrid: CEPE.

Se trata de un manual que recoge numerosas actividades prácticas en las diversas áreas del desarrollo: áreas perceptivas, áreas motrices, áreas verbales, áreas afectivas y áreas cognoscitivas (memoria, conceptos numéricos, razonamiento abstracto, etc.).

## WEBGRAFÍA

---

[www.educa.madrid.org](http://www.educa.madrid.org)

[www.deficitdeatencion.com](http://www.deficitdeatencion.com)

[www.orientared.com](http://www.orientared.com)

[www.down21.org](http://www.down21.org)

<http://www.educa2.madrid.org/web/albor/>

<http://centros.educacion.navarra.es/creena/>



## RESUMEN

### 11. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Metodología, y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.

- 11.1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- 11.2. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración.
- 11.3. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- 11.4. Metodología y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.

## 1. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE DISCAPACIDAD O TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

### 1.1. NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA LOE

Se entiende por alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* aquél que requiera atención educativa diferente a la ordinaria por presentar (Art. 71 LOE):

- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidad o por trastornos graves de conducta.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía al sistema educativo español.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Se entiende por alumno con necesidades educativas especiales a aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

La escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las administraciones educativas.

### 1.2. QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) implica una serie de dimensiones fundamentales:

- e) Todos los alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje, en un determinado momento.
- f) Las NEE son interactivas y no dependen únicamente de las características «deficitarias» del alumno, sino de las características contextuales, tanto educativas, familiares como sociales en las que se desenvuelve.
- g) Las NEE forman un continuo desde las más generales hasta las más especiales, en función de las cuales deben diseñarse las acciones educativas necesarias.

La respuesta a la NEE debe darse en el entorno escolar lo menos restrictivo posible o, dicho de otra manera, lo más normalizado posible.

### 1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS TIPOS Y GRADOS DE DISCAPACIDAD

#### 1.3.1. Conceptualización de la discapacidad

Discapacidad se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos. Así, las discapacidades pueden ser del cuidado personal, de la conducta, de la comunicación, de una determinada aptitud, etc. OMS (2001).

Las personas con discapacidad, tanto intelectual, motora como sensorial, configuran un grupo muy heterogéneo en el cual es difícil establecer unas características rígidas que describan a todos los individuos con una determinada discapacidad. Por ello, las medidas de atención a sus necesidades educativas deben ser también muy variadas y diversas, adaptándose al alumno en particular.

#### 1.3.2. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual o retraso mental se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años (AAIDD, 2002).

#### 1.3.3. Discapacidad motora

La discapacidad motora se manifiesta de forma heterogénea, desde dificultades motoras leves que afectan en poca medida al desempeño de las habilidades diarias de los alumnos, hasta lesiones más generalizadas que afectan profundamente todos los ámbitos de la vida cotidiana. En términos generales, es aquella que provoca en la persona alguna disfunción en el aparato locomotor, pudiendo deberse a afectaciones del sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular.

#### 1.3.4. Discapacidad visual

Las personas con discapacidad visual configuran un grupo muy heterogéneo que incluye tanto a las personas con ceguera (ausencia total de visión o ligera percepción de la luz, pero sin capacidad para detectar la forma de los objetos) como a personas con una deficiencia visual que conservan un resto de visión (ven y distinguen con gran dificultad algunos objetos a distancias cortas).

### 1.3.5. Discapacidad auditiva

Podemos definir a la persona con sordera como aquella cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y, por tanto, no le posibilita la adquisición de un lenguaje oral de forma espontánea, sino que este debe ser aprendido con técnicas especializadas.

Puede ser leve, media, severa y profunda.

## 1.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

### 1.4.1. Concepto y tipos

Se considera que un alumno tiene NEE asociadas a alteraciones graves de conducta cuando su forma de actuar deteriora gravemente su adaptación social, personal o académica y/o de las personas con las que se relaciona; también tendrá esta consideración cuando produce de forma voluntaria y reiterada daños materiales.

Hay que distinguir entre problemas de conducta y trastornos de conducta. Los primeros implican faltas de disciplina o disfunciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin mayores consecuencias patológicas; en cambio, los segundos implican alteraciones que requieren un diagnóstico clínico por parte de servicios especializados. Como trastornos de conducta podemos citar el Trastorno Negativista Desafiante, el Trastorno Disocial y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

### 1.4.2. Trastorno negativista desafiante

Se trata de un trastorno del comportamiento, normalmente diagnosticado en la niñez, que se caracteriza por comportamientos no cooperativos, desafiante, negativos, irritables y enojados hacia los adultos y, en general, hacia todas las personas que tengan autoridad sobre el alumno, especialmente los progenitores, el profesorado. Las principales características de este trastorno son (DSM-IV-TR):

### 1.4.3. Trastorno disocial

Se trata de un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se violan los derechos básicos de los otros o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres o más de los siguientes criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos seis meses:

### 1.4.4. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una condición o patrón de comportamiento inadaptado, de base neurobiológica, iniciado generalmente en la infancia, cuyos tres síntomas básicos son de carácter cognitivo-conductual: falta de atención, hiperactividad e impulsividad.

### 1.4.5. Pautas generales de actuación ante TGC

- Disponer de un ambiente estructurado y predecible.
- Establecer una ubicación especial en el aula que facilite su rendimiento y concentración.
- Reducción de la estimulación ambiental distractora.
- Reforzamiento social más explícito que a otros alumnos.
- Favorecer y entrenar en las relaciones con los iguales.

- Establecer normas y límites claros, comprendidos y aceptados por los alumnos.
- Implicación y complicidad con la familia para el establecimiento de pautas educativas comunes.
- Vigilar su autoestima, pues puede verse deteriorada debido al historial de fracasos.
- Supervisión constante y frecuente del trabajo con objeto de evitar errores que generen frustración y negativa ante las situaciones de aprendizaje.

## 2. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: CRITERIOS DE ELABORACIÓN

### 2.1. DEFINICIÓN

De la definición debemos destacar la Adaptación curricular entendida como un proceso de toma de decisiones conjunta.

### 2.2. TIPOLOGÍA

Adaptaciones curriculares de acceso al currículo

Los elementos a adaptar son del tipo materiales, organización, recursos personales.

Adaptaciones en los elementos del currículo

Elementos curriculares como la metodología, objetivos, contenidos, evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos:

- *Adaptaciones no significativas*: modificaciones en el currículo que no implican eliminación en sus elementos básicos.
- *Adaptaciones significativas*: modificaciones en las que se eliminan o modifican de manera importante (significativa) los elementos básicos o prescriptivos del currículo.

### 2.3. CRITERIOS DE ELABORACIÓN

1. Criterio normalizador.
2. Criterio del desarrollo.
3. Criterio procesual.
4. Criterio didáctico de los contenidos.
5. Criterio socializador.
6. Criterio motivacional.
7. Criterio de flexibilidad.

## 3. SELECCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### 3.1. SELECCIÓN DE OBJETIVOS

En las adaptaciones no significativas:

- Priorizar unos objetivos frente a otros
- Cambiar la secuencia de los objetivos

En las adaptaciones significativas:

- Eliminar la secuencia
- Introducir objetivos específicos, complementarios o alternativos

### 3.2. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

- Identificar los contenidos básicos imprescindibles desde el punto de vista de su contribución a la consecución de los objetivos del área y de la etapa, y priorizar su aprendizaje.
- Tener un conocimiento lo más preciso posible, mediante actividades de evaluación inicial, de cuáles son los conocimientos previos de los alumnos del grupo.
- Incluir de una manera equilibrada los distintos tipos de contenidos.
- Programar y desarrollar actividades y secuencias de actividades que tengan contenidos procedimentales y actitudinales como ejes principales.
- Eliminar contenidos. Esta medida entraría dentro de las que requieren un mayor grado de significatividad.

### 3.3. SELECCIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Las decisiones en la selección de criterios de evaluación deberán tener como referencia:

- Si la adaptación no es significativa, estos criterios serán, en último término los mismos que para el resto del alumnado.
- Si la adaptación es significativa, los criterios de evaluación serán los que se determinen en la misma.

## 4. METODOLOGÍA Y RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO

### 4.1. METODOLOGÍA

Las decisiones quedarán recogidas, entre otros documentos, en el Plan de Atención a la Diversidad, entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

### 4.2. RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES EN EL AULA Y EN EL CENTRO

#### 4.2.1. Recursos materiales

Requisitos que han de reunir los materiales:

- Posibilitar el aprendizaje de contenidos.
- Motivar el aprendizaje.
- Favorecer la experimentación, el descubrimiento y la creatividad

► El documento de adaptación curricular como recurso material

► Las TICs como recurso material

#### 4.2.2. Recursos personales

- Maestro tutor.
- Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Maestro especialista en Audición y Lenguaje.
- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Otros profesionales: fisioterapeutas.



# AUTOEVALUACIÓN

1. **La escolarización de los niños con NEE:**
  - a. Se realizará siempre que sea posible en un centro de educación especial.
  - b. Se registrará por los principios de normalización e inclusión.
  - c. Tiene como objetivo la superación de la discapacidad del alumno.
  - d. Se lleva a cabo a partir de recursos especiales y segregados para los alumnos con deficiencias.
  
2. **Los alumnos con discapacidad motora:**
  - a. En algunos casos puede precisar de un SAAC.
  - b. Tienen también discapacidad intelectual asociada.
  - c. Presentan mejores habilidades manipulativas que verbales.
  - d. No suelen presentar dificultades para interactuar con el entorno físico y social.
  
3. **Los alumnos con discapacidad visual:**
  - a. Son generalmente activos, nerviosos y demandantes.
  - b. Pueden desarrollar conductas motoras estereotipadas (cieguismos).
  - c. Tienen una representación mental del mundo similar a la de los niños normovidentes.
  - d. Adquieren la permanencia del objeto de forma similar al resto de los niños.
  
4. **El Trastorno Disocial:**
  - a. Se caracteriza por el trinomio desatención-impulsividad-hiperactividad.
  - b. Provoca un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.
  - c. No requiere de medidas educativas específicas.
  - d. Acceden a centros de educación especial.
  
5. **Un alumno con TDAH:**
  - a. Puede beneficiarse de entrenamiento en autocontrol.
  - b. Puede beneficiarse de un SAAC.
  - c. Muestra una autoestima adecuada y ajustada.
  - d. No precisa especiales apoyos educativos.

6. ¿Qué tipo de evaluación se ha de realizar antes de llevar a cabo una adaptación curricular individualizada?
- a. Evaluación inicial.
  - b. Evaluación psicopedagógica.
  - c. Evaluación médica.
  - d. Evaluación de audición y lenguaje.
7. Las adaptaciones curriculares significativas:
- a. Modifican sólo metodología y criterios de evaluación.
  - b. Modifican los elementos prescriptivos que marca el currículo.
  - c. Se realizan sólo sobre los elementos de acceso al currículo.
  - d. Modifican la totalidad de los elementos curriculares.
8. El criterio normalizador en la realización de adaptaciones curriculares:
- a. Parte de currículos paralelos y diferenciados para alumnos con necesidades educativas de carácter especial.
  - b. Parte del mismo currículo, común a todos los alumnos.
  - c. Aplica contenidos curriculares de cursos anteriores.
  - d. Entiende que el trato a los alumnos con dificultades ha de ser diferenciado para que puedan progresar en el aprendizaje.
9. Las adaptaciones curriculares:
- a. Deben proponerse a inicio de curso.
  - b. Se realizarán en cualquier momento de la escolarización.
  - c. Se realizan para toda la escolarización del alumnado.
  - d. Se realizan preferentemente en los primeros cursos de la educación primaria.
10. Las adaptaciones curriculares las elabora:
- a. El tutor de forma individual.
  - b. Intervienen los profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesionales de orientación.
  - c. El equipo de ciclo, por iniciativa de la familia.
  - d. El centro y la familia.