

# Orientazio testuak | Textos de orientación



# Orientazio testuak | Textos de **orientación**

Argitaratzearen koordinazioa | Cordinación editorial:  
Ander Domblás, Lourdes Martín, Nerea Domeño, Laura Barcos

© 2015. NAFARROAKO GOBERNUA | GOBIERNO DE NAVARRA  
Hezkuntza Departamentua | Departamento de Educación

© Egileak | Los autores

Maketazioa eta diseinua | Maquetación y Diseño: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico  
ISBN: 978-84-235-3446-3  
LG / DL: NA 1147-2017

Sustapena eta banaketa | Promoción y distribución:  
Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza | Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
Navas de Tolosa kalea, 21 | calle Navas de Tolosa, 21  
2131002 Iruña | Pamplona  
Telefonoa | Teléfono: 848 42 71 21  
fondo.publicaciones@navarra.es  
<https://publicaciones.navarra.es>

# AURKIBIDEA | ÍNDICE

- 4 .....ATARIKOA | PRÓLOGO
- 5 .....SARRERA | INTRODUCCIÓN
- 6 .....**ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LA HERRAMIENTA “EDUCA” EN LOS ASPECTOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL**  
Ana Fraile Blázquez, Alicia Oria Iriarte y Tomás Rodríguez Garraza
- 13 .....**DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANAS PARA PREVENIR LA APARICIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA LECTURA: USO PRÁCTICO DE UN TEST DE CRIBADO EN LA DETECCIÓN TEMPRANA**  
Ángel Adrián Torres, Patricia Díaz Fontenla, Eva Fernández García, Eva M<sup>a</sup> Lahoz Sevil, M<sup>a</sup> del Mar López Gonzalo, Virginia Marcilla Sobejano y Luis Olalla Romero
- 20 .....**INTERVENCIÓN EN EL TEL DESDE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**  
Miguel Ibáñez Praderas, Amaya Martínez Valdecantos, Marta Orte González, Elena Salinas González y Juliana Solano Ortega
- 27 .....**LA REGULACIÓN EMOCIONAL-COMPORTAMENTAL A PARTIR DE ESTUDIO DE CASOS**  
M<sup>a</sup> Isabel Ibarrola Goñi, Miren Izaskun Iturri Garate, M<sup>a</sup> José Mendive Lerendegui, M<sup>a</sup> Carmen Muñoz Oroz, M<sup>a</sup> Jesús Sanz Larruga, M<sup>a</sup> Teresa Toca López de Torre y M<sup>a</sup> José Ucar Esteban
- 30 .....**NIÑOS/AS PREMATUROS/AS EN LA ESCUELA**  
Nerea Domeño Elarre Fernando, M<sup>a</sup> Echechippia Urabayen, Fernando Gorriz Elizalde y Jose Antonio Villanueva Liras
- 35 .....**PRIMERAS IMPRESIONES DE LA PUESTA EN MARCHA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN UNA MUESTRA NAVARRA**  
José Félix Fernández, Itziar Irazabal Zuazua, Carlos Ollo Oscáriz, Patxi Sanjuán Villanueva y José Luis Zalduendo Ursúa
- 40 .....**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA ALUMNADO CON TEL. MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN**  
M<sup>a</sup> Lourdes Aparicio Ágreda y Salomé Artajo Carlos
- 46 .....**PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN ANTE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA**  
Blanca Conde Gómez, M<sup>a</sup> Teresa Echamendi Zalba, M<sup>a</sup> Natividad Fernández Larrea, Rosa Garrido Díaz, Sonia Jurío Burgui y Ane Osés Zubiría
- 50 .....**PROTOCOLO Y MODELO DE PRE**  
M<sup>a</sup> Puy Cabestrero Echeverría, Carmen Calvo Cuevas, Margari Fernández Romero y Loreto Izquierdo Velasco
- 55 .....**REFLEXIONES EN TORNO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN PAI**  
Nieves Alesanco, Almudena Álvarez Irarreta, Yolanda Blasco Miquele y Francis Leza Roa
- 61 .....**REVISIÓN DE EDUCA: CONDICIONES QUE PUEDEN ESTAR EN EL ORIGEN DE LA NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO**  
Miren Deskarga Baztarrika, Inma Ferrer Lores, Geraldine Giacchi Urzainqui, María Lucía Oloriz, Josean Posadas Martínez y Ángel Ignacio Ripa Aranguren

## ATARIKOA

Gure hezkuntza sistemak behar du orientazio zerbitzuetako profesionalak ere esku har dezaten eta egunero jardun dezaten ikastetxeetan. Gure hezkuntza-sistemaren kalitate-eragileetako bat delako, hain zuzen ere, hezkuntza orientazioa.

Azken urteotan, Nafarroako Sare Publikoaren orientatzaileek lan eskerga egin dute eta horien edukiagatik eta landutako gaiagatik material osagarri bikaina bildu dute, aurrerantzean ere erabiltzen ahal dena eta esperientzia interesgarriak partekatzeko balio dezaketenak.

**Hala bada, orientatzaileek idatzitako artikulua biltzen dira eskuartean duzun liburuki honetan, laguntza tresna eraginkorra izan nahi lukeen artikulua-bilduma, eguneroko lanean eskura izan dena.**

Nafarroako hezkuntza sistemaren eskuetan tresna egokia jartzen da, 2016-2017 ikasturtean Nafarroako orientatzaileen esperientziatik eta lankidetzatik sortu dena.

Horregatik, guzti-guztiek egindako ahalegina aitortu nahi diet, baita nire esker ona erakutsi argitalpen honetan lagundu dutenei ere.

## PRÓLOGO

Nuestro sistema educativo precisa de la intervención de los profesionales de los servicios de orientación y de su intervención diaria en los centros. La Orientación Educativa constituye uno de los factores de calidad de nuestro sistema educativo.

En estos últimos años, los orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra han venido desarrollando importantes trabajos que, por su contenido y materia pueden servir como material complementario así como de puesta en común de experiencias de interés.

**En esta compilación se recogen una serie de artículos escritos por este colectivo que pretenden ser un instrumento de apoyo eficaz con el que puedan contar en su trabajo diario.**

Se pone así en manos del sistema educativo navarro un instrumento que surge de la experiencia y colaboración de los orientadores y orientadoras de Navarra durante el curso 2016-2017.

Quiero por ello reconocer el esfuerzo realizado por las y los profesionales implicados y mostrar mi gratitud hacia quienes han colaborado en esta publicación.

**Maria Solana**

Nafarroako Gobernuko Hezkuntzako kontseilaria

Consejera de Educación del Gobierno de Navarra



## SARRERA

Azken urteotan, Nafarroako hezkuntza sistemako Sare Publikoaren orientatzaileek Orientazioa Koordinatzeko hainbat Planetan parte hartu dute, dauden beharrei erantzuteko, bai beren egitekoei, bai lan egiten duten hezkuntza zentroen egitekoei lotuta.

Urte hauetan, profesional talde honek hausnarketa egin du eta zenbait lan interesgarri idatzi, orientatzaileei aholkularitza teknikoa eman nahirik.

Helburu hau lortzeko eta eguneroko lanarekin jarraitzeko, gure esperientzia profesionalak konpartitu nahi ditugu eta egindako lanak jaso, hemen aurkezten den argitalpen honetan egiten den legez.

Liburu hau bilduma bat da eta zenbait artikulua biltzen ditu, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek idatziak eta Orientazioa Koordinatzeko 2015-2016 Planaren parte direnak.

Argitalpen hau osatzen duten artikuluek tresna eta lagungarri eraginkorra izan nahi dute, aniztasunari erantzutearekin eta hezkuntza orientazioarekin lotutako gaiak lantzeko.

Liburu honek 11 artikulua ditu. Argitalpenak, lantzen diren gai eta eduki nagusiei dagokienez, honako hauekin lotutako hausnarketa eta alderdiak ditu: aniztasunari erantzuteko neurriak, hezkuntza premia bereziak eta ikasteko zailtasun berariazkoak, ebaluazio psikopedagogikoa, hezkuntza-erantzuna eta esku hartzeko proposamenak.

Honako *argitalpen* hau egiteko, ezinbestekoa izan da Nafarroako Hezkuntza Sistemako Sare Publikoko orientatzaileen ahalegina eta parte-hartzea.

Horregatik guztiagatik, haien lan eskuzabala eskertu nahi nuke, argitalpen hau eta etorkizuneko beste argitalpen batzuen oinarria ezarri duelako.

## INTRODUCCIÓN

En estos últimos años el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública del sistema educativo Navarro ha venido participando en diversos Planes de Coordinación de Orientación con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que enlazan con sus funciones y las de los centros educativos en los que trabajan.

A lo largo de estos años desde este colectivo se ha reflexionado y se ha escrito diversos trabajos de interés que han pretendido servir como asesoramiento técnico de los orientadores/as.

Para llevar a cabo este objetivo y dar continuidad a nuestro trabajo diario, se propone compartir nuestras experiencias profesionales y documentar los trabajos realizados con publicaciones como las que aquí se presentan.

Este libro es una compilación que recoge una serie de artículos escritos por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra y que forman parte del Plan de Coordinación de Orientación 2015-2016.

Los artículos que forman parte de esta publicación pretenden ser un instrumento y un apoyo eficaz a la hora de trabajar temas relacionados con la atención a la diversidad y la orientación educativa.

El libro está compuesto por 11 artículos. Con relación a los principales temas y contenidos tratados, en esta publicación se recogen reflexiones y aspectos relacionados con las medidas de atención a la diversidad, con las necesidades educativas especiales y las dificultades específicas de aprendizaje, con la evaluación psicopedagógica, con la respuesta educativa y las propuestas de intervención además de hacer varias propuestas de mejora en el trabajo diario de la orientación educativa.

Esta *publicación* ha sido posible gracias al esfuerzo y a la contribución de todo el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública del Sistema Educativo Navarro.

Por todo ello me gustaría agradecer su generosa implicación que ha permitido esta publicación y los cimientos de futuras publicaciones.



# ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LA HERRAMIENTA “EDUCA” EN LOS ASPECTOS REFERIDOS A LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

AN ANALYSIS AND REVIEW OF THE “EDUCA” TOOL IN ASPECTS RELATED  
TO COUNSELING IN VOCATIONAL TRAINING

Autoría:

**Ana Fraile Blázquez**

**Alicia Oria Iriarte**

**Tomás Rodríguez Garraza**

## **Resumen:**

En los últimos años la herramienta EDUCA se ha convertido en un importante medio para el colectivo de orientadores/as de Navarra con diversos fines: obtención de información académica del alumnado recién llegado a los centros, revisión y actualización de los censos de necesidades, consulta de la asistencia del alumnado, entre otros.

El presente artículo pretende dar unas sugerencias de mejora para que la aplicación EDUCA dé unas respuestas más acordes a las necesidades del orientador/a de un centro de Formación Profesional; necesidades, por un lado, diferentes a las de otras etapas educativas y, por otro, necesidades en las que se hace imprescindible una actualización de todas las medidas adoptadas y evaluaciones realizadas en etapas anteriores para posibilitar una correcta orientación profesional y vocacional.

## ANTECEDENTES

A lo largo de las sesiones de coordinación ordinarias, en numerosas ocasiones los orientadores/as de FP han detectado en la herramienta diversos aspectos que necesitan una mayor definición para lograr una mayor eficacia en el empleo de la misma. Por todo ello se configura un grupo pequeño de trabajo que a lo largo del curso 2015/2016 revisa la información accesible en EDUCA y plantea algunos aspectos de mejora.

## OBJETIVO

Sugerir aspectos susceptibles de mejora en la aplicación EDUCA para su utilización óptima en la labor de orientación escolar en FP

## MÉTODO

Análisis pormenorizado de la herramienta EDUCA: información a la que se tiene acceso como profesor/a o como orientador/a, aportando sugerencias que consideramos facilitarían la labor orientadora y el acceso a información pertinente sobre el alumnado.

Se reproducen en este trabajo "pantallazos" de las diferentes áreas de información que proporciona EDUCA, con el único fin de visualizar lo que se sugiere como aspecto susceptible de mejora.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En EDUCA tenemos un doble perfil de acceso: como orientador/a o como profesor/a. Analizamos a continuación áreas de información a las que tenemos acceso con los dos diferentes perfiles:

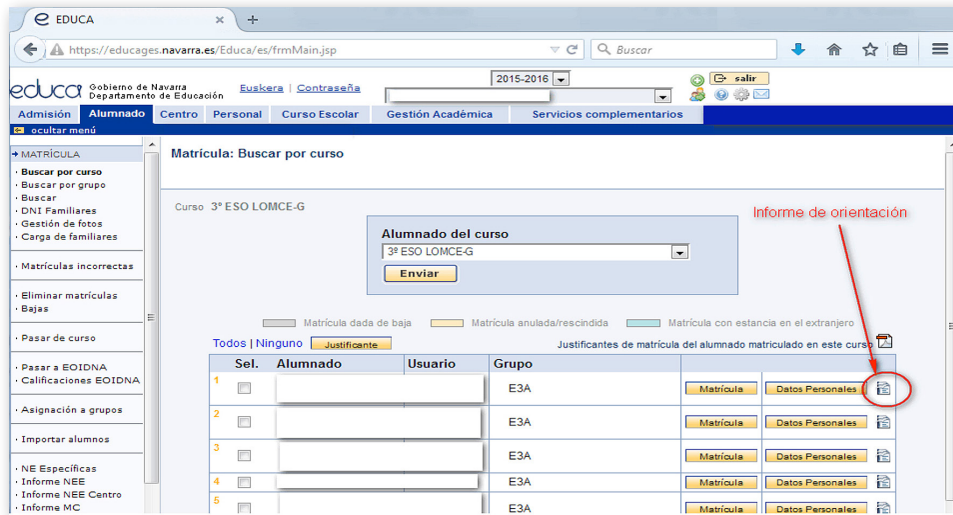
## PERFIL DE PROFESOR/A

Eligiendo el perfil de profesor/a tenemos las siguientes pestañas accesibles:

The screenshot shows the EDUCA web application interface for a teacher profile. The page has a header with the logo and navigation tabs: 'Alumnado', 'Centro', 'Personal', 'Curso Escolar', and 'Gestión Académica'. A dropdown menu for 'Alumnado' is open, showing a list of options: 'MATRICULA', 'INFORMES', 'Listado mis alumnos', 'Listado todos los alumnos', 'Mis Alumnos', 'Listado por grupo', 'FALTAS ASISTENCIA', 'Agenda diaria', and 'Alumnado'. A tooltip is displayed over the 'Alumnado' option, containing the following text: 'Menú orientado al tratamiento de datos del Alumnado por parte del Centro. Se gestionarán los datos de las matriculas del curso, se podrán sacar Informes varios por grupos, se podrán gestionar los Libros de Escolaridad, e introducir y consultar las Faltas de asistencia y disciplina. Todo este menú será sensible al Curso Escolar en el que se trabaja.'

## Alumnado:

- Consideramos adecuada la información que se nos da en el menú desplegable "Matrícula", si bien destacamos en este apartado que la mejora reciente que se nos ha comunicado en la Plataforma Moodle de Orientación (para elaboración de informes de alumnado, según la cual en la parte derecha del alumno/a del que se va a hacer el informe, y clicando en el icono de archivo de texto, aparecen los datos personales y los datos del historial académico del alumno/a) no está disponible para FP. Solicitamos que esta mejora sea introducida también en el EDUCA de los centros de FP. Algún orientador de ESO nos comunica que sería preferible que este acceso pudiera ser importado a diferentes formatos de texto, ya que los macros tienden a desconfigurarse al ser incorporados a informes realizados en otro formato.



### Centro/Personal/Curso escolar:

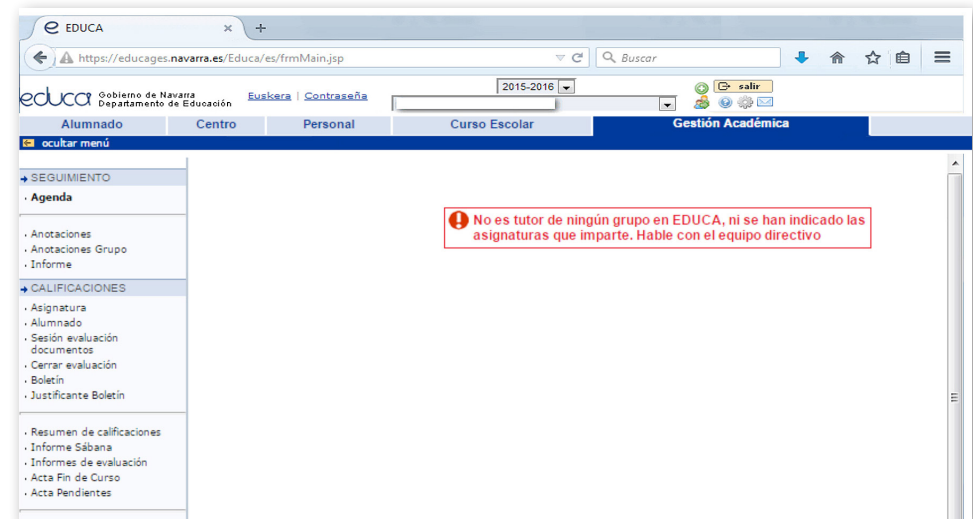
- ✦ Sin propuestas de mejora. La información en "Curso escolar" es de gran ayuda en lo referente al resumen de grupos (menú desplegable "Grupos alumnado") así como al Horario de grupos.

### Gestión académica:

- ✦ En el menú desplegable "Seguimiento", no tenemos acceso a la agenda ni a las anotaciones que gran parte del profesorado introduce sobre el alumnado, al no ser profesor/a tutor/a de ningún grupo. Nuestra sugerencia de mejora sería poder acceder a esta información tan relevante sobre el alumnado, que nos permitiría informar más verazmente a las familias (hay muchas que a pesar de tener acceso a EDUCA no lo hacen habitualmente) o a los tutores legales, o a trabajadores sociales, educadores de instituciones de protección al menor, etc.

✦ Si clicamos en el menú desplegable "Informes", al no tener grupo asignado (no somos tutores de ningún grupo) no tenemos acceso a ningún tipo de información, lo cual nos ayudaría en gran manera a acceder a información pertinente sobre el alumnado al que atendemos, sin necesidad de estar demandándola a su profesorado tutor o a un miembro del equipo directivo. Lo mismo ocurre con las pestañas de "Listado mis alumnos" o "Mis alumnos". Consideramos adecuada la información que obtenemos en "Listado todos los alumnos", ya que aporta información sobre diferentes aspectos (módulos pendientes, alumnado repetidor, fotos de orla, etc.).

✦ En cuanto al menú desplegable "Faltas de Asistencia", no nos permite ver nada, de nuevo por no tener grupo asignado, siendo éste un aspecto que debemos manejar a diario en nuestras comunicaciones al profesorado, a las familias, a otros servicios externos que atienden a nuestros alumnos/as, etc.

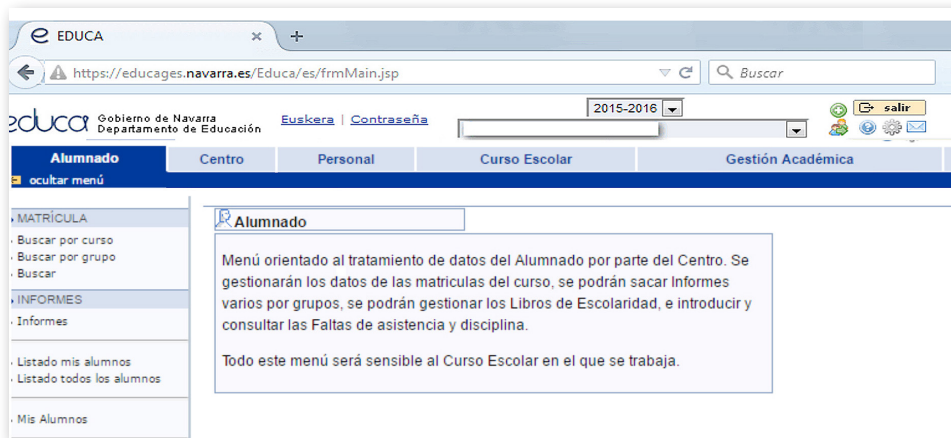




- ✦ En cuanto al menú desplegable "Calificaciones", vuelve a ocurrir lo mismo: no tenemos información al no tener grupos asignados. En este menú se encuentra una información muy valiosa para conocer, analizar y valorar el rendimiento académico del alumnado, y nos sería de gran ayuda poder acceder a la misma, para todos los grupos del centro.

## PERFIL DE ORIENTADOR/A

Tenemos información en tres pestañas: Alumnado | Gestión académica | Servicios Complementarios.



### Alumnado:

- ✦ En el menú desplegable "Matrícula" los apartados "Buscar por curso", "Buscar por grupo" y "Buscar" son procedimientos que ayudan mucho en la búsqueda rápida de información sobre un alumno/a y nos parecen adecuados. Como sugerencia de mejora, solicitamos que se incluya un icono de texto no modificable que nos dé acceso a los informes de orientación preceptivos (por ejemplo, informes realizados a alumnado orientado a FP Básica,

PCA, FP Especial, otros...), dado que al comienzo de curso escolar el orientador/a de FP dedica mucho tiempo a solicitarlos al centro de origen.

Otras sugerencias de mejora en el apartado referente a NE específicas son:

- **Sería recomendable una leyenda de las siglas ACNEE y NEE.**  
Se sobreentiende generalmente que ACNEE es la referida a alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con Adaptación Curricular (AC), pero también en diferentes textos se emplea como Alumno/a Con NEE (ACNEE). Por otro lado, se mezcla en el censo de NEE a alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad con el alumnado con NEAE (alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).
- **Censo NEE:**  
En primer lugar, consideramos que debería ser un censo que preceptivamente se revisara al final de cada etapa (Infantil, Primaria y Secundaria), porque cuando el alumnado llega a nosotros en FP, nos encontramos con diagnósticos, fechas de evaluaciones, etc. de hace muchos años (a veces hasta 12 años...). Esto no se refiere a NEE permanentes, sino más bien a todas las dificultades de aprendizaje, TDA-Hs, etc. (por ejemplo, un alumno/a que tuvo dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura cuando estaba en 2º de Primaria, que fue censado con Trastorno de la Lectura, y que llega a nuestros centros con ese "diagnóstico", y ¡con 20 años de edad!, desconociendo el alumno y su familia que estaba censado como tal). Lo que queremos decir, de una manera un tanto simple pero clara, es que no son todos los que están, ni están todos los que son (en el caso, p. ej., de alumnado que viene de otros sistemas educativos (homologaciones, incorporaciones tardías, etc.).

Utilizamos este “pantallazo” para reflejar algunos apartados que consideramos susceptibles de revisión y/o mejora.

- En el “*Año de la valoración psicopedagógica*” sería interesante señalar quién la realizó, así como añadir otras valoraciones realizadas y/o revisiones de la valoración (podría ser un cuadro de observaciones).
- Junto a “*Diagnóstico médico*” creemos que sería conveniente añadir un apartado (quizás un cuadrado de observaciones) que recogiera quién emitió ese diagnóstico (diferentes agentes emisores: Neuropediatría, Salud Mental, Atención Primaria, otros especialistas...) y fecha en que se realizó. Sería importante en este punto una mayor definición de la competencia diagnóstica, qué profesionales pueden emitir diagnósticos y quiénes no... Por otro lado, nos enfrentamos muchas veces a situaciones incómodas en que tenemos que “fiarnos” de fami-

lias que nos dicen que su hijo/a es hiperactivo (por poner un ejemplo), que hace 10 años un psicólogo le dio ese diagnóstico, pero nunca se nos entrega o vemos un informe médico; muchas veces el orientador/a marca la casilla del diagnóstico médico sin poder tener acceso al mismo, tan sólo por lo que insisten los padres en que lo tiene. Saber si hay diagnóstico médico y poder revisarlo se hace aún más complicado en todos los casos de trastornos de salud mental.

- En cuanto a lo referente a “*Ejes diagnósticos*”, precisamos de una mayor clarificación y revisión de los mismos. Creemos que sería una mejora agrupar los ejes por categorías (discapacidad sensorial, motora, intelectual...; trastornos de salud mental; trastornos de aprendizaje; etc.). Están todos mezclados, los referentes a discapacidad intelectual con los referentes a discapacidad sensorial, con los que son neurológicos (PCI, accidente cerebro-vascular...), etc. Es un “totum revolutum”.
- En el apartado de “*Apoyos que recibe*”, y si bien en FP no se dan estos apoyos, en otras etapas se debería ver tan solo los apoyos que el alumno/a recibe en la actualidad y a lo sumo, los apoyos que recibió el curso pasado. No queda demasiado claro si se han de anotar horas o bien sesiones; sería interesante tener una clarificación de esto cuando se solicita la revisión del censo cada curso. En cuanto al especialista del CREENA, habría que dejar tan solo EC-FI y EC-PTVis, ya que los demás profesionales son profesorado perteneciente a la plantilla de cada centro.
- En el cuadro de *Observaciones* sugerimos que la información que escribe el orientador/a que atiende al alumno/a a lo largo de su escolaridad no fuera susceptible de borrado sino que solo se pudiera incorporar nueva información, sin borrar lo anterior.

**Necesidades Educativas Especiales**  
 asociadas a discapacidades, trastornos generales de la conducta y altas capacidades intelectuales

Año valoración psicopedagógica: 2016 \*\*

Adap. Curricular/Medida educativa: 0 - Sin ACI Significativa \*\*

Diagnóstico médico:

Eje diagnóstico: 240 - Trastorno de la lectura \*\*

Eje asociado 1:

Eje asociado 2:

**Apoyos que recibe**

	DI	DG	DD	DF	AL
Audición y Lenguaje - AL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. de Pedagogía Terapéutica - Pr.PT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor de referencia - Pr.Ref	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	EC-FI	EC-AL	EC-PT	EC-PTVis	EC-PT-AL	EC-PT-LS	EC-AL-LS	EC-ISL
Especialista del CREENA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuidador/a:  
 Horas:   
 Beneficiario:

Observaciones  
 Alumna que llegó a Navarra en curso 14/15, procedente de otra CC.AA. donde cursó con dificultades de aprendizaje, repeticiones de curso en 6º de Primaria y 2º ESO. Necesitó refuerzos y apoyos; no se le llegó a diagnosticar de un

**Leyenda**  
 DI: Directa individual                      FI: Fisioterapeuta  
 DG: Directa grupo pequeño              AL: Maestro de audición y lenguaje  
 DD: Directa dentro del aula ordinaria o de referencia    PT: Profesor de PT  
 DF: Directa agrupamiento fuera del aula              PTVis: Profesor de PT - Visuales

- Otra sugerencia de mejora que tenemos es que cuando estamos revisando la información de NEE de un alumno/a en concreto, en lugar de "Cancelar y volver atrás", para ir a la información de otro alumno/a, se pudiera pasar directamente al siguiente.

### ★ Censo SD: Necesidades educativas por incorporación tardía y/o situaciones socio-culturalmente desfavorecidas:

Se ha hecho recientemente en este curso escolar una revisión del mismo por parte del Negociado de Proyectos de Inclusión y de los técnicos de EDUCA, que en cierta manera ha aclarado algunos puntos de este apartado (tales como el número de años que hemos de considerar que una persona tiene desconocimiento de la lengua vehicular o qué año debería ser el tope para considerar una incorporación tardía al sistema educativo español; p. ej., una incorporación en 2005 ya no puede ser considerada como tal en el 2016).

Sugeriríamos el cambio de título a "Necesidades educativas" por "Situaciones socioculturalmente desfavorecidas" dado que el concepto de incorporación tardía ya está incluido en una de las cuatro causas que se recogen a continuación:

- Dificultades de inserción educativa o escolarización irregular.
- Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.
- Dificultades por desconocimiento del idioma.
- Familia dependiente de ayudas sociales y/o socio-económicamente desfavorecida.

Consideraríamos interesante el desglosar el primer apartado (*dificultades de inserción educativa o escolarización irregular*), dado que se mezcla en él alumnado muy diverso (por ejemplo, un alumno/a que ha sido escolarizado 2 años aquí, pero luego se marchó un curso escolar a su país de origen, con un alumno/a que depende de medidas de protección al menor, como COA, pisos de acogida, etc.).

En todo caso, en el colectivo de orientadores/as de FP muchas veces nos hemos preguntado para qué sirve esta información en nuestra labor (aparte de un mero conocimiento de la situación del alumno/a) y si nos compete a nosotros el recogerla. Se utiliza, es verdad, en el momento de la elaboración del listado de alumnado socioeconómicamente desfavorecido, pero muchas veces no tenemos constancia segura al 100% de que esa familia percibe una ayuda social. No tenemos datos objetivos provenientes de Servicios Sociales; sólo nos consta que un alumno/a o su familia tiene dificultades si no puede pagar los materiales o asistir a algún evento o actividad extracurricular, o tiene deudas con el centro, pero no sabemos bien si acuden a Servicios Sociales, si perciben la RIS...

En cuanto a las medidas adoptadas, no tenemos ninguna sugerencia, excepto reflexionar sobre hasta qué punto esto puede ser aplicado en FP, donde el concepto de desfase curricular no es el mismo que puede ser en enseñanzas obligatorias (excepcionalmente la FP Básica, en donde el desfase curricular puede ser claramente apreciado en los módulos profesionales asociados a competencias del aprendizaje permanente).

*Informe NEE e Informe MC:* En general, al ser hojas Excel donde se recogen muchos apartados relativos al alumnado con NEE y el socioculturalmente desfavorecido se consideran poco manejables porque al imprimirlas salen impresas en diferentes hojas.

En cuanto al menú desplegable "*Faltas Asistencia-Informes*", creemos que da una información muy adecuada para el control de la asistencia de los alumnos/as, ya que se puede buscar bien para un alumno/a concreto/a, bien por grupo, por asignaturas, etc.

### Gestión académica:

- ✦ Contiene un desplegable sobre calificaciones, desglosado en Boletín – Informe Sábana – ERPA. En general valoramos muy positivamente este apartado, ya que nos permite tener acceso a todos los informes sábana de todos los grupos del centro, lo que viene a suplir la falta de acceso a los boletines de calificaciones e informes de rendimiento académico cuando accedemos con perfil de profesor/a. La única sugerencia al respecto es que se revise el formato de los informes sábana, para que sean de lectura más fácil.

Valoramos también positivamente los ERPAs, ya que nos ayudan mucho en la valoración de la evolución académica del alumno/a en su escolaridad anterior.

### Servicios Complementarios:

- ✦ Contiene un desplegable de Estadística – Monitor de matrícula. No tenemos ninguna aportación a este apartado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

No se han utilizado, al basarse este trabajo en una herramienta informática sin base bibliográfica.



# DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANAS PARA PREVENIR LA APARICIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA LECTURA: USO PRÁCTICO DE UN TEST DE CRIBADO EN LA DETECCIÓN TEMPRANA

Autoría:

**Ángel Adrián Torres**

**Patricia Díaz Fontenla**

**Eva Fernández García**

**Eva M<sup>a</sup> Lahoz Sevil**

**M<sup>a</sup> del Mar López Gonzalo**

**Virginia Marcilla Sobejano**

**Luis Olalla Romero**

Equipo de orientación escolar del Gobierno de Navarra

## Resumen:

La detección o identificación tempranas se sitúan como acciones precedentes a toda intervención preventiva; en nuestro caso, la prevención en la aparición de las DEAL. Hablamos de detectar aquel alumnado que presenta dificultades en determinadas habilidades lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje de la lectura. Para llevar a cabo dicha detección, el profesorado -responsable primero- no suele contar con más instrumento que el de su intuición. Existen, sin embargo, algunos procedimientos e instrumentos que pueden ayudar a precisar cuántos de sus alumnos y alumnas pudieran hallarse con dificultades constitutivas de riesgo, y el rango de esas dificultades. Uno de esos instrumentos ha sido empleado en dos de nuestros centros, con el fin de conocer su uso y las posibilidades de sus resultados.

## INTRODUCCIÓN

Aunque el presente trabajo tiene a las *Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura* (DEAL) como horizonte, no trata de dichas dificultades, sino que se sitúa en ese período previo al aprendizaje de la lectura, en sí, y en los inicios de su enseñanza más sistemática; antes, por tanto, de que podamos hablar, por definición, de DEAL, y cuando todavía solo podemos hablar de riesgo. Tener ese horizonte y considerar aquellos periodos en los que la mayoría de los niños aún no saben leer o están comenzando a hacerlo quiere decir que nos movemos dentro de una perspectiva preventiva en la que, detectadas situaciones de riesgo en algún niño o grupos de ellos, se ponen en marcha diferentes actuaciones con la finalidad de minimizar el impacto que ciertas dificultades presentes pudieren tener en el futuro aprendiz lector.

Hemos empleado el término *riesgo* a sabiendas de que es un concepto no exento de críticas.

Keogh y Daley (1983) han señalado que los modelos de riesgo están basados en varios supuestos. Uno de ellos es que los problemas en el desarrollo tienen su fuente primaria en el niño. Otro supuesto asume que hay una continuidad en el desarrollo, de tal forma que los problemas que se presentan de manera temprana, tienden a ser precursores de problemas subsecuentes. Un tercer supuesto menciona que debe haber diferentes tratamientos o intervenciones relacionadas con cada tipo de riesgo o condición particular. (Citado en Diana Alexis Galindo Sontheimer, 2002, pág.83)

No es objetivo de este trabajo analizar esas críticas y sus refutaciones. La presencia de dificultades en determinadas habilidades lingüísticas constituye un dato relevante para suponer que, per se, puedan constituir un riesgo y promover la necesidad de una intervención que palie, mitigue o atenúe los -posibles- efectos de esas dificultades.

La detección precoz está justificada, a partir de los hallazgos obtenidos en diferentes estudios llevados a cabo, donde se demuestra que cuando se detectan tempranamente las dificultades de un niño y este recibe una intervención adecuada tienen un mejor pronóstico que cuando se detectan en edades más avanzadas. (Wanzek y Vaughn, 2007, citado en Jiménez et al. 2011, pág. 59)

La detección en las escuelas suele ser un hecho cuasi natural que nace de la observación, la intuición y experiencia del profesor o profesora concretos a quienes algo del comportamiento de un niño los alarma o les llama la atención, pero: “Se hace necesario que se diseñen, experimenten y evalúen instrumentos y procedimientos de detección temprana e identificación, así como programas de intervención educativos aplicables en los centros escolares por los profesionales presentes en los mismos.” (Jiménez et al., 2011, pág. 57). Se está hablando, obviamente, de dotar a la detección de rigor, no dejando esta exclusivamente a la perspicacia del profesor y de que esa detección incluya en el rastreo o cribado a todos los alumnos, lo que, además, ayudaría a rentabilizar los recursos, sean estos temporales, humanos o materiales.

Uno de esos instrumentos, el *Test para la detección temprana de las dificultades en la lectura y escritura o Test Predictivo de Dificultades de Lectoescritura* (TPDL), de Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, ha sido empleado en nuestro equipo de trabajo en dos centros de la Ribera de Navarra, y se ha valorado su utilidad y analizado si, con los resultados concretos obtenidos, puedan extraerse datos que orienten la intervención posterior, en caso de ser necesaria.

## LA NECESIDAD DE LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANAS DE AQUEL ALUMNADO EN SITUACIÓN DE RIESGO; DELIMITACIÓN DE LA EDAD

En la introducción ha sido apuntado el hecho de que contamos con suficientes datos de la investigación que atestiguan la bonanza de una detección precoz y su consecuente intervención, siempre que ambas sean adecuadas. Hablar de adecuación implica que los procedimientos e instrumentos de detección estén diseñados para los fines previstos: identificar la existencia o no en los niños (todos) de aquellas dificultades que sabemos guardan relación con dificultades posteriores en el aprendizaje y adquisición de la lectura, lo que remite a una segunda idea o necesidad señalada también en la introducción, a saber: los instrumentos de detección deben tener respaldo suficiente en la investigación; otro tanto cabe decir de la intervención temprana.

Desde la neuropsicología se ha destacado cómo, tras una lesión cerebral, durante el periodo llamado de “recuperación espontánea”, se da una reorganización de los circuitos dañados mediante un fenómeno de compensación funcional por generación de nuevos circuitos. Asimismo, diversas investigaciones sustentadas en neuroimagen, especialmente la resonancia magnética, muestran cómo la experiencia, ya sea la práctica motriz o intelectual (estudio), producen cambios tanto funcionales como anatómicos o estructurales en el cerebro. Este fenómeno de reorganización funcional y estructural, conocido como *plasticidad cerebral*, acontece, de un modo semejante, en el cerebro dañado, muy probablemente como efecto de la rehabilitación (Pérez y Capilla en Tirapu, Ríos y Maestú, 2008, pág. 465 y 466).

Esta cualidad que posee el cerebro de modificarse estructuralmente por acción del aprendizaje depende de dos factores fundamentales, la edad y la experiencia. La plasticidad cerebral tiene unos periodos

de máxima u óptima *modificabilidad* o periodos críticos que se producirían en los primeros años del neurodesarrollo, entre el primer año y los 5 años. Esta circunstancia, junto con la madurez que han de poseer determinadas estructuras cerebrales para poder recibir ciertos aprendizajes, aconseja realizar la detección-intervención de manera lo más temprana posible, en el periodo comprendido entre los 4 o 5 años hasta los 7 años (Jiménez et al., 2011, pág.58).

## INDICADORES DE RIESGO E INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Son numerosos los estudios que señalan el procesamiento fonológico como un precursor del éxito en la lectura: disponer de buenas habilidades de procesamiento fonológico es fundamental para aprender a leer. Por el contrario, si un niño tiene comprometidas esas habilidades (discriminación de fonemas, segmentación fonémica y silábica o memoria a corto plazo de varios fonemas...), tendrá, muy probablemente, dificultades en el aprendizaje en lectura y escritura. Numerosos estudios avalan la relación causal entre conciencia fonológica y lectura-escritura, así como que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la lectura (Cuetos, 2015, pág. 100), al menos en cuanto a la precisión y velocidad lectoras (Ripoll y Aguado, 2015, pág. 62ss).

La enseñanza de habilidades fonológicas y el aprendizaje de las relaciones letra-sonido (*phonics*) son las dos estrategias previstas para la mejora de la precisión y fluidez lectoras que cuentan con una sustentación mayor de estudios secundarios, es decir, meta-análisis, revisión exhaustiva de diversas investigaciones en la que se recogen las mejores evidencias, por ejemplo. (Ripoll y Aguado, 2015, pág. 322).



La Comunidad Canaria ha sido pionera en nuestro país a la hora de proponer un programa amplio, ambicioso y muy bien planificado de intervención precoz preventiva, basado en el modelo Rtl (*Response to Intervention*), en el que ha participado el propio Cabildo Insular y la Universidad de La Laguna. Además de detectar y evaluar tempranamente a aquel alumnado que presentaba suficientes indicadores de posible dificultad futura de aprendizaje, se elaboró un programa de intervención que permitía la personalización del mismo, con un basamento científico importante, así como un sistema de evaluación basado en indicadores dinámicos (IDEL) que posibilita el monitoreo de cada alumno para conocer el efecto de la intervención (la respuesta a la intervención), a lo largo de tres momentos en cada curso. Se describen 3 niveles de intervención, dentro del sistema escolar, que suponen un aumento de intensidad de la ayuda, desde un nivel 1 que tiene un carácter proactivo y preventivo, hasta el nivel 3 en el que la intervención es más individualizada. Los indicadores propuestos son los siguientes: *fluidez en el uso de palabras, fluidez al nombrar letras, fluidez en la segmentación de fonemas, fluidez en las palabras sin sentido, fluidez en el relato oral y fluidez en la lectura oral*. No podemos detenernos en una descripción de este programa, pero está ampliamente referenciado en Internet a través de números artículos donde se detalla de manera muy clara, como en el artículo de Jiménez y otros más, publicado en *Escritos de Psicología*, de 2011, y que citamos en las *Referencias* de nuestro trabajo.

De manera, más proactiva, directamente orientado a la intervención en el desarrollo de la conciencia fonológica y preparación a la lectura, el Programa LOLE (*Lenguaje Oral-Lenguaje Escrito*), de Mayor y Zubiazu, publicado en 2011, se presenta como un programa concebido, en su uso, como material didáctico para ser empleado sistemáticamente por el profesorado de Educación Infantil (3, 4 y 5 años); o de uso terapéutico, por parte del profesorado de audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, en Educación Primaria.

## ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL TEST PREDICTIVO DE DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA (TPDL)

Un grupo de cuatro profesionales del campo de la psicología y la medicina, dirigidos por Fernando Cuetos, son los autores del TPDL. El test está concebido para ser usado por pediatras y profesorado de Educación Infantil para el diagnóstico precoz de la dislexia (antes de que comiencen la lectura, a los 4 años) a través de los déficits que presentan estos niños en los procesos fonológicos.

La prueba consta de seis tareas, con cinco ítems cada una, que evalúan aquellos componentes más relevantes del procesamiento fonológico: *discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, memoria verbal a corto plazo y fluidez verbal*. La administración del test es individual y se pasa en un tiempo de unos 10 minutos, como máximo.

Por nuestra parte, el test fue administrado a un conjunto de 28 alumnos y alumnas, pertenecientes a niveles de Educación Infantil, 4 años, de dos colegios de la Ribera de Navarra. Los resultados, que se recogen en la **Tabla 1**, pertenecen a uno solo de los centros evaluados, aquel con una muestra mayor, ya que para los propósitos del trabajo no se ha previsto un estudio comparativo entre centros, quedando dicho estudio para el uso exclusivo de la orientadora de los mismos. Por otra parte, los resultados del segundo centro no son muy diferentes a los del primero.





Tabla I								
Nº de orden	Puntuaciones directas de cada tarea y puntuación total de la prueba							Categoría
	DF	SS	IF	RPP	RD	FV	Total	
1.	5	5	5	5	4	5	29	Buen rendimiento
2.	5	5	5	5	4	5	29	Buen rendimiento
3.	5	5	5	5	4	5	29	Buen rendimiento
4.	5	5	5	5	4	5	29	Buen rendimiento
5.	5	5	5	5	3	5	28	Buen rendimiento
6.	5	5	5	5	4	4	28	Buen rendimiento
7.	4	5	5	4	4	5	27	Buen rendimiento
8.	5	5	5	3	3	5	26	Normal
9.	4	5	3	5	3	5	25	Normal
10.	4	5	5	5	3	2	24	Normal
11.	5	5	5	4	2	2	23	Normal
12.	5	5	5	3	3	1	22	Normal
13.	5	4	4	3	2	4	22	Normal
14.	3	5	5	4	3	2	22	Normal
15.	4	3	4	2	4	5	22	Normal
16.	2	4	5	2	4	4	21	Normal
17.	5	5	3	0	4	3	20	Normal
18.	3	5	2	2	3	3	18	Dificultad leve

**DF:** Discriminación de fonemas / **SS:** Segmentación silábica /  
**IF:** Identificación de fonemas / **RPP:** Repetición de pseudopalabras /  
**RD:** Repetición de dígitos / **FV:** Fluidez verbal

Tabla II Algunos estadísticos del test							
	DF	SS	IF	RPP	RD	FV	Total
Media	4,25	3,94	3,69	4,11	3,54	3,29	22,80
DT	1,10	1,43	1,46	1,18	0,88	1,39	4,42

El análisis de los resultados de la **Tabla I** destaca que ningún alumno tiene una dificultad grave para el conjunto de la prueba, esto es, la puntuación total en el test no es inferior a 18 (16 puntos, en el caso de una desviación de 1,5DT). Nueve alumnos obtienen puntuaciones  $\leq 2$  puntos (obsérvese en la **Tabla II** que las medias van de 3,29 a 4,25) en al menos una de las tareas: son las puntuaciones destacadas en gris en la **Tabla I**. Para conocer el tamaño del desvío respecto de la media, aplicamos un cálculo sencillo, mediante la fórmula:  $\frac{x-x}{DT}$ .

En aquellos casos en los que el resultado del cálculo fue  $\geq 1,5DT$ , se ha entendido que el desvío no podía ser considerado leve. Bien es cierto que en las normas interpretativas que se dan del test no se habla de la importancia de que se den desvíos significativos en una o dos subtareas, siendo el resultado global descrito como *normal*.

De los cálculos realizados, obtenemos los siguientes resultados:

Tabla III							
	DF	SS	IF	RPP	RD	FV	Total de alumnos
Número asignado al alumno, en la tabla	16			15, 16, 17, 18	11, 13	12	7
Diferencia o tamaño del desvío respecto de la media	2DT			1,78DT-3DT	1,75DT	1,6DT	

Independientemente de las dudas sobre cómo interpretar los datos de la **Tabla III**, en términos del peso que pudieren tener las diferentes habilidades implicadas en cada tarea al explicar la varianza en el éxito del aprendizaje de la lectura, si nos movemos bajo la premisa de una intervención preventiva, parece lógico pensar que debería hacerse un esfuerzo por entrenar aquellas habilidades que, tomadas por separado, presentan una dificultad importante para algunos alumnos: cuatro de ellos, en el caso de la RPP; dos, en el caso de RD, y otros dos en DF y FV, respectivamente; además, un alumno, el 17, no ha sido capaz de repetir ni una pseudopalabra, y otro, el número 16, ha tenido dificultades significativas en DF y RPP.

Es cierto que la facilidad en su aplicación, tanto en el formato que presentan los ítems, como en el poco tiempo que se requiere para su administración, lo hacen un test de rastreo que, cabe suponer, sería fácilmente aceptado por parte del profesorado de educación infantil. Ripoll (2015) comentando esta prueba señala varios aspectos críticos:

- a) La ausencia de datos sobre su valor discriminante.
- b) El test posee una buena validez interna (correlación entre las subpruebas), pero sin comparaciones con otras pruebas que midan procesos fonológicos semejantes.
- c) Una referencia exclusiva a la escala global, sin contemplar la posibilidad de perfiles diferentes para una misma puntuación global.
- d) Las diferencias de edad entre sujetos, que puede ser de hasta 11 meses, y en niños pequeños, diferencias de unos meses puede ser relevante a la hora de ejecutar el test.
- e) La adjetivación de *predictivo* en la detección temprana de la dislexia es, cuando menos, prematura, pues no está demostrado tal valor.

Al hablar de la detección e intervención hemos señalado algunos programas como el acometido por Canarias o el LOLE; también en Cataluña, a través del Protocolo de Detección y Actuación en la Dislexia (PRODISCAT). Asimismo a partir de los resultados obtenidos en el TPD, el propio Ripoll (2015) hace referencia al *Programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL*, por un equipo de la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, publicado en el 2008. Nosotros añadimos otra publicación: *Materiales para trabajar habilidades fonológicas*, elaborado por el Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUETOS, F., SUÁREZ-COALLA, P., MOLINA, M.I., y LLENDERROZAS, M.C. (2015). *Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*.

Recuperado de: [http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/\\_IXus5L\\_LjPoCV3t1fS0Dm8l2sksAjdf7](http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/_IXus5L_LjPoCV3t1fS0Dm8l2sksAjdf7)

GALINDO, D.A. (2002). *La detección temprana de los problemas de aprendizaje: un estudio longitudinal* (tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid.

Recuperado en: <http://eprints.ucm.es/7355/1/tesiseducacion.pdf>

JIMÉNEZ, J.E., BAKER, D., RODRÍGUEZ, C., CRESPO, P., ARTILES, C., ALFONSO, M., GONZÁLEZ, D., PEAKE, C., y SUÁREZ, N. (2011). Evaluación del proceso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RiT) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 56-62.

Disponible en: <http://ejimenez.webs.ull.es/?p=4143>

MAYOR, M.A., y ZUBIAZU, B., (2011). *Manual de Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (LOLE)*. Madrid. TEA.

PÉREZ, E., y CAPILLA, A. (2008). *Neuropsicología Infantil*. En Tirapu, J., Ríos, M., y Maestú, F. (Eds.). *Manual de Neuropsicología* 441-470. Barcelona. Viguera.

RIPOLL, J.C., y AGUADO, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid. EOS

RIPOLL, J.C. (2015). Un test de habilidades fonológicas para niños de 4 años [Blog post]. Comprensión lectora basada en evidencias.

Recuperado de: <https://clbe.wordpress.com/2015/07/29/test-para-la-deteccion-temprana-de-las-dificultades-fonologicas/>

# INTERVENCIÓN EN EL TEL DESDE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

**Miguel Ibáñez Praderas**

**Amaya Martínez Valdecantos**

**Marta Orte González**

**Elena Salinas González**

**Juliana Solano Ortega**

Grupo Trabajo TEL. Curso 2015-2016.  
Orientación Zona Tudela-Navarra

## **Resumen:**

La intervención con el alumnado que presenta serias dificultades en el área del lenguaje y la comunicación siempre ha sido objeto de debate teórico y de estudio, el cual ha resurgido con fuerza en la actualidad. En el desempeño de la práctica orientadora el TEL ha venido muy unido a su identificación. Se pretende revisar y actualizar su fundamentación teórica, la evaluación psicopedagógica, la intervención y seguimiento, de forma que vinculándolo a la visión teórica aportada por el "Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en el TEL sobre el diagnóstico el trastorno. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Aguado, G. et al. (2015)", revisar y diseñar las actuaciones a realizar en las etapas de infantil y primaria desde orientación educativa ante alumnado con dificultades en el lenguaje y la comunicación o TEL.

## ANTECEDENTES

Los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) presentan un marcado déficit verbal con afectación de uno o varios aspectos estructurales del lenguaje. A pesar de que el trastorno se define como «específico» del lenguaje, algunos trabajos de investigación han puesto de manifiesto la presencia de un amplio rango de dificultades cognitivas no lingüísticas en la mayor parte de la población con TEL (p. ej. Bishop, 1992; Hill, 2001; Leonard, 1998; Van der Lely, 2005), incluyendo déficits en atención, perceptivos, motores o de memoria, lo que indicaría que no es un desorden tan «específico» del lenguaje. La población con TEL presenta diferentes perfiles de déficits de lenguaje y severidad. Podemos afirmar con Laws y Bishop (2003) o Van der Lely (2005) que no es una condición homogénea. El TEL puede persistir hasta la edad adulta, y es altamente heredable (Bishop, North y Donlan, 1995).

El TEL se define como una “alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, en unas condiciones sociales adecuadas” (Aguado et al., 2015). A su vez, se ha de puntualizar que, pese a la “especificidad” que el mismo término indica, las implicaciones que esta alteración conlleva en el desarrollo no conciernen únicamente al lenguaje y además pueden presentarse en otros trastornos del desarrollo.

## INICIO TARDÍO

Si bien la predictibilidad de un trastorno persistente del lenguaje a partir de un inicio tardío del mismo es escasa, se ha de considerar un factor de riesgo. Desde una perspectiva preventiva convendrá tener en cuenta los criterios aceptados para su identificación permitiendo así iniciar la intervención lo más pronto posible. Entre los criterios empleados para el I.T., los más comúnmente empleados son los de Rhea Paul y los de Rescorla y Ratner (Aguado, 1999):

- a. 1;6 – 1;11: menos de 10 palabras inteligibles.  
2;0 – 2;10: menos de 50 palabras, ausencia de enunciados de 2 palabras. (Paul, 1989)
- b. 2;0: menos de 50 palabras, o ausencia de enunciados de 2 palabras. (Rescorla y Ratner, 1996)

## CAMBIOS NOSOLÓGICOS EN EL DSM-5 CON RESPECTO AL TEL

La nueva edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM 5*, ha supuesto una serie de cambios en la consideración de los trastornos del desarrollo neurológico en el ámbito de la comunicación. Así, considera las siguientes categorías nosológicas:

- ✦ Trastorno del lenguaje (F80.2)
- ✦ Trastorno fonológico (F80.0)
- ✦ Trastorno de fluidez (tartamudeo) de inicio en la infancia (F80.81)
- ✦ Trastorno de la comunicación social (F80.89)
- ✦ Trastorno de la comunicación no especificado (F80.9)

Entre estas categorías, el Trastorno del Lenguaje incluiría el TEL. El DSM-5 establece los siguientes criterios diagnósticos para el Trastorno del Lenguaje:

- A.** Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:
1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
  2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
  3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).
- B.** Las capacidades de lenguaje están notablemente y desde un punto de vista cuantificable por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.
- C.** El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
- D.** Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.

## SUBTIPOS DEL TEL

Por otro lado, en la edición anterior del DSM (DSM IV-TR), aparecían dos subtipos de Trastorno del lenguaje: expresivo y mixto (receptivo-expresivo). El actual DSM 5 no contempla esa subdivisión si bien, se considera conveniente tener en cuenta dos de los subtipos clínicos de la clasificación de Rapin y Allen: el déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintáctico-semántico (Aguado et al., 2015).

## CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

Según Aguado et al., existen una serie de criterios mínimos consensuados para el diagnóstico del TEL que se señalan a continuación:

### A. Criterios de exclusión:

- ▶ Se excluyen del diagnóstico del TEL: discapacidad cognitiva, autismo, lesión o daño neurológico y sordera.
- ▶ Posibles diagnósticos comórbidos con el TEL: TDAH, dislexia, trastorno del procesamiento auditivo (TPA).

### B. CI no verbal mínimo: CI 75

### C. Criterio psicométrico:

- ▶ Se recomienda el uso del CELF-4 para la evaluación del TEL; se indican como especialmente discriminativos los subtest “estructura de palabras”, “conceptos”, “seguimiento de direcciones” y “recuerdo de oraciones”.
- ▶ Se recomienda el empleo de al menos dos pruebas que evalúen el lenguaje en todas sus dimensiones (fonológica, morfosintáctica y semántica), tanto en comprensión como en producción.



- ▶ Se establece como criterio psicométrico para el diagnóstico del TEL una puntuación en el CELF-4 de al menos -1'5 DT en una de las escalas centrales; o si se emplea otro test específico según lo citado anteriormente, se tomará como criterio lo establecido en el manual de la prueba y en caso de que no existiera ninguna indicación se optaría por una puntuación de al menos -1'5 DT.
- ▶ Otras pruebas:

**D. Edad mínima:** a los 4;0 podría hablarse de un posible TEL para confirmar el diagnóstico a los 5;0.

**E. Resistencia y/o evolución muy lenta ante la intervención especializada.** Es muy clarificadora para el diagnóstico la evolución de las dificultades de lenguaje después de facilitar una buena comunicación (natural o terapéutica).

## OBJETIVO

Una vez recopilada y actualizada la información seleccionada sobre el TEL, y partiendo de las referencias del Documento de consenso, el objetivo ha sido diseñar una planificación de actuaciones a realizar desde Orientación Educativa a lo largo de las etapas de infantil y primaria. Entendiendo la respuesta educativa como un proceso de responsabilidad compartida de los distintos profesionales que intervienen con el alumnado. De este modo, se pretende acotar actuaciones a desarrollar para posibilitar una intervención de calidad basada en principios teóricos.

## CONCLUSIONES

Valorando que se cumplan los criterios diagnósticos, se considera especialmente relevante el criterio de resistencia y/o evolución muy lenta ante la intervención especializada. Este puede resultar clarificador ya que teóricamente está muy vinculado al proceso de evaluación/intervención/seguimiento/evaluación propio de la intervención educativa y tan necesario en casos de TEL. Por ello, y partiendo de la necesidad de la intervención temprana, se proponen una serie de actuaciones clave para una respuesta educativa de calidad acorde a las necesidades del alumnado, y que a su vez facilite el desarrollo de buenas prácticas a lo largo de los diferentes cursos y etapas.

### En la etapa de E. Infantil:

Primaría la **detección** de alumnado con dificultades de este tipo, a la par que se realizara una intervención y seguimiento continuado.

Desde Orientación a parte de realizar las funciones de asesoramiento, coordinación y seguimiento con los profesionales y familias, sería preciso realizar al menos una evaluación psicopedagógica a lo largo de la etapa. El momento sería en función del alumnado y otras variables psicopedagógicas a considerar, sin poder determinar un diagnóstico preciso de TEL pero que sería muy necesaria, obviamente además de para la intervención, para la posible futura identificación del TEL.

### En 1º y 2º de E. Primaria:

Primaría la **identificación** de las necesidades del alumnado, a la par que se realizara una intervención y seguimiento continuado.

Desde Orientación sería necesario realizar una evaluación psicopedagógica, en la que además de los datos del momento en que

se realice (6-7 años), se recogiera la información de su evolución tras la intervención. De esta se podría concluir, en su caso, la identificación de necesidades específicas de apoyo educativo derivadas del TEL.

### **El resto de niveles de E. Primaria:**

---

Primaría el **seguimiento** y reajustes en base a las necesidades del alumnado, a la par que se realizara una intervención y seguimiento continuado.

Desde Orientación se realizarían las funciones recogidas con anterioridad así como la evaluación psicopedagógica de final de etapa. En esta, junto a los datos del momento en que se realice, se reflejará la información de su evolución, sus necesidades y la propuesta para la siguiente etapa educativa.





CRONOGRAMA DE POSIBLES ACTUACIONES ANTE ALUMNADO CON TEL EN EI Y EP					
ETAPA	EQ. DOCENTE	AL	ORIENTACIÓN		FASES
1º EI	Intervención en el aula ajustada a necesidades (orientaciones, pautas y asesoramiento AL/Orientación)	Evaluación lenguaje e intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento UAE apoyos.</li> <li>• Evaluación psicopedagógica con hipótesis:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. (no TEL pero muy relevante para evaluación psicopedagógica de identificación)</li> <li>. Momento en función del alumnado y otras variables...</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación psicopedagógica en la etapa de infantil (sin diagnóstico TEL)</li> <li>• Seguimiento en función del momento de evaluación (en infantil <b>al menos 1 evaluación psicopedagógica</b>)</li> </ul>	DETECCIÓN Intervención Seguimiento
2º EI		Intervención y seguimiento (colaboración en Evaluación Psicopedagógica)			
3º EI					
1º EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibles medidas: ordinarias, RE, permanencia un año más en el curso.</li> <li>• Posible apoyo de PT.</li> </ul>	Intervención y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ev.Ps (además del momento actual, recogiendo el análisis de su evolución tras intervención continuada)</li> </ul>	<b>Evaluación psicopedagógica</b> (identificación de TEL o descarte; Primaria: 6/7 años)	DETECCIÓN Intervención Seguimiento
2º EP					
3º EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibles medidas: ordinarias, RE, PRE permanencia un año más en el curso si no se ha aplicado.</li> <li>• Posible apoyo de PT.</li> </ul>	Intervención y seguimiento		Seguimiento <b>Evaluación psicopedagógica de seguimiento</b> (Final de etapa primaria)	DETECCIÓN Intervención
4º EP					
5º EP					
6º EP					

\* Al menos 3 evaluaciones psicopedagógicas en 9-10 cursos

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, G. et al. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en el TEL sobre el diagnóstico el trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

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

SEMEL, E., WIIG, E.H., SECORD, W.A. (2006). *CELF-4. Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Spanish Edition*. Pearson.

AGUADO ALONSO, G. (1999) *Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia*. Archidona Málaga: Aljibe.

*Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad*. Con la colaboración de: los logopedas de los Equipos de Atención Temprana de Cáceres y Badajoz. Edita: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

*Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia ATELGA. Colegio Profesional de Logopedas de Galicia.

# LA REGULACIÓN EMOCIONAL-COMPORTAMENTAL A PARTIR DE ESTUDIO DE CASOS

Autoría:

**M<sup>a</sup> Isabel Ibarrola Goñi**

**Miren Izaskun Iturri Garate**

**M<sup>a</sup> José Mendive Leredegui**

**M<sup>a</sup> Carmen Muñoz Oroz**

**M<sup>a</sup> Jesús Sanz Larruga**

**M<sup>a</sup> Teresa Toca López de Torre**

**M<sup>a</sup> José Ucar Esteban**

## **Resumen:**

El trabajo que presentamos tiene su origen en la problemática y retos que tenemos que afrontar en el día a día. Desde un punto de vista profesional y partiendo del trabajo en equipo, hemos intentado afrontar la situación emocional, gestionar y mejorar las conductas inadecuadas y perjudiciales para el centro educativo de 4 alumnos (dos de 2 de infantil y otros 2 de 3 de primaria) escolarizados en dos colegios públicos de Pamplona. Hemos dedicado 5/6 sesiones del trabajo en equipo de orientación. Estructuramos lo tratado en los siguientes puntos: Exposición y contraste de casos; Pautas, materiales/recursos; Esquema general de intervención y documentos para trabajar con el equipo docente.

Todo ello se recoge en la carpeta – casos emocional-conducta, cuyo enlace en drive es:

<https://drive.google.com/a/educacion.navarra.es/folderview?id=0B79qsvRjQM09VjNDTDdwY1dYWlk&usp=sharing>

<https://drive.google.com/drive/folders/0BwjDaz07dk-2VEJ2WURKT0RMbkE?usp=sharing>

## ANTECEDENTES

A comienzo de curso se plantea a la orientadora de un centro una situación de disrupción conductual muy grave por parte de dos alumnos de 3º de primaria, asociada a una problemática social y emocional grave. Paralelamente se plantea a otra orientadora una demanda por dificultades en el control de conductas en un grupo de 2º de infantil. En ambos casos las situaciones se exponen en nuestro grupo de trabajo de orientación y valoramos que no se trata de casos aislados, por lo que nos parece interesante un abordaje común para generalizar el enfoque de análisis e intervención.

## OBJETIVOS

Análisis de casos.

- ✦ Valoración técnica de las cuestiones planteadas mediante el acompañamiento por parte del equipo.
- ✦ Estudio y análisis para unificar procedimientos de intervención.
- ✦ Bibliografía e intercambio de materiales sobre el tema.

## MÉTODO

Puesta en común de la información y de los pasos a dar en las dos situaciones.

- ✦ Seguimiento a lo largo de todo el proceso y valoración final.
- ✦ Revisión bibliográfica, elaboración e intercambio de materiales (drive).

## RESULTADOS

La aplicación de las propuestas se valora positivamente tanto en lo que afecta al alumnado como en la modificación de actitudes proactivas del profesorado, así como de cohesión y asunción de responsabilidades comunes del equipo docente.

En lo que respecta a los 4 alumnos se constatan mejoras en las conductas, baja la intensidad y frecuencia de la disrupción, mejorando la conducta adaptativa. No obstante se detectan carencias (emocionales, socio-familiares...) que no pueden ser abordadas desde el contexto educativo, trascendiendo el trabajo escolar, y requiriendo una intervención sistemática e integrada de servicios sociales, salud y educativos que no se da.

En lo que respecta al resto del alumnado, ha sido necesaria una intervención tutorial intensiva. En uno de los centros incluso se han planteado participar en un proyecto de escuelas socioemocionales. En el otro la intervención ha pasado por una coordinación de estrategias por parte del equipo docente en relación a la dinámica del grupo.

Valoramos positivamente el proceso recorrido con los equipos docentes. Ha mejorado su cohesión, fortaleciendo la reflexión conjunta y profunda, más allá de la propia conducta explícita, el análisis exhaustivo de los problemas y la mejora de los mismos.

En cuanto a las orientadoras, este tipo de situaciones tienen importantes implicaciones emocionales y costes personales, (debido a las presiones demandadas por la comunidad educativa), por lo que resulta especialmente enriquecedor en esta situación compartir en equipo la problemática y ser acompañadas en el proceso. Ayuda a objetivar las situaciones, amplía la perspectiva y las posibilidades de afrontamiento, proporciona seguridad y apoyo así como un planteamiento técnico crítico y consistente



## CONCLUSIONES

Las conductas que presentan estos alumnos, no son más que la punta del iceberg.

Resulta imprescindible la intervención global, integrada y sistémica por parte de todas las instancias que tienen algo que aportar en el desarrollo infantil.

La Escuela, sola, no puede responder a las necesidades de estos alumnos. Nos parece imprescindible la colaboración de distintos servicios, con una intervención mucho más intensiva (clínica, de salud y socio-familiar).

La respuesta en la Escuela debe ser coordinada, en una misma dirección, compartida y apoyada por toda la Comunidad Educativa.

Son necesarias actuaciones de prevención laboral que minimicen los riesgos psicosociales en nuestro trabajo educativo.

Es necesario el acompañamiento y trabajo en equipo de orientadores/as, puesto que nos da la perspectiva profesional específica, necesaria para llevar a cabo un trabajo de calidad como aportación desde la Orientación Educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En el siguiente enlace drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/0BwjDaz07dk-2eFk1aEtHVjEz-Nnc?usp=sharing>

Nota:

El curso 16.17 se recopilará bibliografía, materiales y recursos sobre el tema.

# NIÑOS/AS PREMATUROS/AS EN LA ESCUELA

UME GOIZTIARRAK ESKOLAN

Autoría:

**Nerea Domeño Elarre Fernando**

**M<sup>a</sup> Echechipia Urabayen**

**Fernando Gorriz Elizalde**

**Jose Antonio Villanueva Liras**

## Resumen:

- a. ANTECEDENTES: Diversos estudios han puesto de relieve que niños/as con historia de prematuridad y muy bajo peso tienen mayor riesgo de presentar Necesidades Educativas Especiales en todo su proceso de desarrollo y aprendizaje.
- b. El OBJETIVO de este trabajo ha sido tomar conciencia de la mayor presencia de este alumnado en las aulas y ver cómo abordar las necesidades educativas que pueden presentar, considerando a las familias eje fundamental de nuestra intervención.
- c. MÉTODO. Revisión bibliográfica. Bibliografía de investigaciones, divulgaciones, páginas web, estadísticas.
- d. RESULTADO. Elaboración de un documento básico enfocado a la Orientación educativa en los centros.
- e. CONCLUSIONES. La mayor prevalencia de NEEs aconseja la identificación de estas situaciones en los procesos de inscripción en los centros y un seguimiento a lo largo de los cursos junto con las familias, así como plantear criterios flexibles para la edad de escolarización atendiendo a la madurez real.

## DEFINICIÓN

**Un recién nacido es considerado prematuro cuando su edad de gestación (EG) es inferior a 37 semanas y de peso inferior a 2500 gr.**

En función de la **EG** se clasifica:

- ▶ Prematuridad moderada: EG entre 36 y 32/31 semanas
- ▶ Prematuridad extrema: EG entre 31/30 y 28 semanas
- ▶ Prematuridad muy extrema: Nacidos antes de la semana 28

En función del **peso** al nacer se clasifica:

- ▶ Prematuridad moderada: Peso entre 2500 gr y 1500 gr
- ▶ Prematuridad extrema: Peso entre 1500 gr y 1000 gr
- ▶ Prematuridad muy extrema: Peso inferior a 1000 gr.

## PREVALENCIA

- ⊕ La tasa de nacimientos prematuros en el mundo según la OMS, varía entre el 5 y el 18% según países.
- ⊕ En Europa está en el 10% (datos de prensa).
- ⊕ En España según datos del INE 2012, la tasa está en torno al 7%, de los cuales el 1% nacen con menos de 1500 gramos. Según estudio de la Sociedad Española de Neonatología, sería un 1.7%.
- ⊕ En la Comunidad Foral nacen al año entre 400 y 500 niños prematuros, lo que significa el 8-9% del total de los nacidos. Informa Concepción Goñi Orayen, jefa de la sección de Neonatología y UCI pediátrica del CHN, 2015.

## CONSECUENCIAS

- ⊕ Según un prestigioso estudio longitudinal francés (Larroque B. en revista *The Lancet*)
  - Grandes prematuros: 40% presentan problemas cognitivos a los 5 años, (frente al 16% de bebés nacidos a término) // 45% cociente de desarrollo inferior a 85, (frente al 15% de bebés a término) // Fuerte relación entre edad gestacional y la importancia de las deficiencias: a mayor prematuridad, mayores problemas.
  - Prematuros: 25% presentan retrasos cognitivos menores: Dificultades de aprendizaje. // Problemas de memoria a corto plazo // Aspectos sociales. // TDA o TDAH.
- ⊕ Estudio de Sansavini con muestra de niños italianos en 2011 señala habilidades menores en el léxico y la gramática y una mayor tasa de riesgo de retraso léxico y/o ausencia de combinación de palabras: 18%: retraso generalizado en competencias lingüísticas y cognitivas // 16% retraso específico en el lenguaje // 4% deficiencia cognitiva específica.
- ⊕ Bosch: (2011): concluye un ritmo inicial de crecimiento léxico expresivo más lento en el prematuro, sólo aparente a los 18 meses y con mayor incidencia en población masculina.
- ⊕ Según el informe del estudio de seguimiento de los menores de 1500 gramos a los dos años de edad, el 76,8% de los menores de 1000 gramos de este estudio presentan un desarrollo psicomotor normal, el 10,1% alguna secuela motora, el 6,8% parálisis cerebral, el 8,9% presenta déficit visual, el 3,2% déficit auditivo, el 26,7% déficit en la expresión y el 5,1% déficit en la comunicación.
- ⊕ El seguimiento del desarrollo psicomotor tras 5 y 6 años de vida de nuestra serie (15 niños con peso igual o menor a 1000 gramos)



fue favorable en un 77% de los casos, sin preservarse secuelas graves auditivas, visuales ni a nivel del desarrollo del lenguaje.

## FAMILIA

Aunque las situaciones son diversas, según el grado de prematuridad, cuando nace un niño/a considerado como “de alto riesgo neurossensorial”, cuyo pronóstico es incierto, son frecuentes en la familia las dudas y miedos, ansiedad y preocupación que pueden dar origen a:

- La necesidad de un apoyo psicológico para la familia.
- Mayor dificultad para establecer vínculo parento-filial.
- Gran gasto emocional, humano y económico (especialmente en los casos de hospitalización y participación en tratamientos de desarrollo)
- Altos niveles de estrés y emociones negativas, tales como ansiedad, depresión, culpa y desesperanza

El impacto emocional sobre la familia viene determinado por la situación que se está viviendo, más que por factores exclusivos del niño/a. Es necesario y útil añadir una intervención a nivel familiar, en la cual minimizar el impacto emocional del ingreso en UCIN. En esta área nos parece interesante consultar la página web de APREM (asociación de familiares de niños prematuros)

Aunque, como se indica en el documento de APREM, “La prematuridad es la condición neonatal que conlleva el riesgo más elevado de mortalidad, morbilidad y discapacidad”, también hay que remarcar que un alto porcentaje de niños prematuros no tiene ninguna dificultad ni necesidad educativa especial. Debemos evitar generar inquietud si no se detectan datos evolutivos que indiquen dificultades.

## PROPUESTAS PARA LA ESCUELA:

Algunas ideas que se pueden ir incorporando sin demora a nuestras prácticas:

- En el momento de las preinscripciones, en la hoja sobre posibles situaciones que pueden requerir atención desde Orientación, incluir un punto específico sobre Prematuridad (preguntar si el niño/a es prematuro y de cuántos meses)
- Antes de la incorporación al centro (en el periodo de matriculación, junio) concertar una cita con la familia para valorar y recoger datos evolutivos relevantes, así como la experiencia vivida (impacto emocional) por la familia.
- Recabar información del Centro de Atención Temprana (CAT) y de la Escuela Infantil (si procede).
- A comienzo de curso, comunicar al profesorado la condición de prematuridad, así como sensibilizar sobre esta circunstancia, informando sobre posibles aspectos a observar.
- En la ficha de seguimiento del alumno/a (si la hay en el centro) reflejar esta condición desde su incorporación para que el dato no se pierda en ningún momento.
- Prever seguimiento detección temprana de posibles NEEs
- Establecer las ayudas necesarias tan pronto se observen las dificultades.
- Proponer la posibilidad de permanecer un curso académico más en 2º ciclo de Educación Infantil, en la medida que la normativa vigente sobre escolarización no permita un ingreso más tardío de estos/as niños/as en la escuela teniendo en cuenta sus necesidades educativas.





No quisiéramos terminar este apartado sin mencionar este párrafo del Documento de APREM para familias que consideramos hay que tener presente:

*“El paso al 2º ciclo de Educación Infantil, supone a menudo el inicio de una escolaridad estructurada. La asistencia a la escuela, por una parte, incrementa el contacto con otros niños y, por otra parte, le obliga a una utilización más estructurada de sus capacidades motrices y cognitivas. Es el momento en que suelen ponerse de manifiesto los posibles problemas que hasta entonces podían haberse obviado o haber pasado desapercibidos. Se trata de un periodo crítico para (1) hacer frente a las posibles carencias de los niños, para ayudarles a integrarse a todos los niveles, y (2) para apoyar a unos padres para los que, quizá, ha supuesto un duro golpe el hecho de asumir finalmente que su hijo precisa ayuda”.*

## INDICADORES DE RIESGO

No es sencillo concretar cuáles son los indicadores de alarma propios de niños/as prematuros, dado que estos también pueden darse en el resto de la población. Sin embargo, la detección lo más temprana posible de las alteraciones del desarrollo es de suma importancia para atenuar las posibles consecuencias. Por ello conviene tener presente las siguientes tablas e indicadores de riesgo aunque sean compartidos con la población general.

Consultar tablas en:

[http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK\\_Desde\\_la\\_edad\\_de\\_escolarizacin\\_hasta\\_los\\_6\\_aos.pdf](http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK_Desde_la_edad_de_escolarizacin_hasta_los_6_aos.pdf)  
[http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK\\_Desde\\_la\\_edad\\_de\\_escolarizacin\\_hasta\\_los\\_6\\_aos.pdf](http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK_Desde_la_edad_de_escolarizacin_hasta_los_6_aos.pdf)

[http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK\\_Desde\\_la\\_edad\\_de\\_escolarizacin\\_hasta\\_los\\_6\\_aos.pdf](http://www.aprem-e.org/images/stories/documentos/OK_Desde_la_edad_de_escolarizacin_hasta_los_6_aos.pdf)

## EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Con relación a este apartado nos parece importante tener en cuenta el término de **edad corregida**. Es la edad que el niño prematuro habría tenido si hubiera nacido en la fecha de parto estimada inicialmente. Se utiliza habitualmente para evaluar al niño durante los tres primeros años de vida, comparándolo con los niños nacidos a término, para así valorar las desviaciones de una manera más realista. Es decir, si un prematuro nace en febrero, de 28 semanas, se restarán unos tres meses cuando se le haga una valoración (cuando este prematuro tenga 18 meses, se le comparará con los niños de 15 meses, para valorar si ha adquirido las destrezas propias de los niños de 15 meses, página WEB de APREM).

## PROPUESTAS DE CARA AL FUTURO:

1. Proponer formación específica para los/as orientadores/as, aprovechando los especialistas de Salud que hay en Navarra.
2. Reflexionar sobre un sistema que permita realizar un seguimiento desde los Centros Educativos de alumnado que se vaya a incorporar con los/as especialistas que les han atendido en etapas más tempranas y, sobre todo y muy importante, con las familias.

3. Incluir en los cuestionarios que se piden desde los centros educativos para que los cumplimenten padres y madres de alumnado de próxima incorporación preguntas relativas a Prematuridad y Atención Temprana.
4. Según recomiendan los/as expertos/as en esta materia, consideramos importante proponer modificaciones en la normativa de escolarización que permitan a este alumnado una incorporación más tardía, a los Centros de Infantil y Primaria.

Así se hace en la Comunidad Autónoma de Catalunya y se recoge en la prensa:

<http://www.lavanguardia.com/vida/20150309/54428854216/ninos-prematuros-comenzar-tarde-escuela.html>

Y en el Anexo 1, apartado 1 de la RESOLUCIÓN ENS/280/2015, de 18 de febrero, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula de alumnos en los centros del Servicio de Educación de Cataluña y otros centros educativos, en las diversas enseñanzas sostenidas con fondos públicos, para el curso 2015-2016.

[http://dogc.gencat.cat/es/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/index.html?action=fitxa&mode=single&documentId=685623&language=ca\\_ES&newLang=es\\_ES](http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/index.html?action=fitxa&mode=single&documentId=685623&language=ca_ES&newLang=es_ES)

## BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES

BOSCH, L.; RAMÓN-CASAS, M.; SOLÉ, J.; NÁCAR, L. "Desarrollo léxico en el prematuro: medidas del vocabulario expresivo en el segundo año de vida". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Volume 31, Issue 3, July–September 2011, Pages 169–176

GONZÁLEZ SERRANO, F. "Nacer de nuevo: la crianza de los niños prematuros: la relación temprana y el apego". *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente*. 2009 nº 48 Pág. 61-80

JIMÉNEZ PARRILLA, F. y VVAA: "Padres de recién nacidos ingresados en UCIN, impacto emocional y familiar". *Vox Paediatrica*, 11, 2 (27-33), 2003

LARROQUE B, ANCEL P, MARRET S, MARCHAND L, ANDRÉ M, ARNAUD C, PIERRAT V, ROZÉ JC, MESSER J, THIRIEZ G, BURGUET A, PICAUD JC, BRÉART G, KAMINSKI M; EPIPAGE Study group. "Neurodevelopmental disabilities and special care of 5-year-old children born before 33 weeks of gestation (the EPIPAGE study): a longitudinal cohort study". *The Lancet*, Volume 371, No. 9615, p813–820, 8 March 2008

RELLÁN RODRÍGUEZ, S.; GARCÍA DE RIBERA, C.; ARAGÓN GARCÍA, M.P.: "El recién nacido prematuro". Protocolos de Diagnóstico Terapéutico de la AEP: Neonatología.

SANSAVINI, A.; GUARINI, A.; SAVINI, S. "Retrasos lingüísticos y cognitivos en niños prematuros extremos a los 2 años: ¿retrasos generales o específicos?", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Volume 31, Issue 3, July–September 2011, Pages 133–147

TORNERO PATRICIO, S. y VVAA. "Seguimiento psicomotor de los recién nacidos de peso igual o menor de 1000 grs. a los 5 y 6 años de vida". *Vox Paediatrica*, vol. 16, nº1 2008

UNICEF, 2010, *Aprendizaje y escolaridad del niño prematuro. Desafíos para los niños, desafíos para nuestras escuelas*. Buenos Aires.  
[http://www.unicef.org/argentina/spanish/escuelas\\_prematuros2.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/escuelas_prematuros2.pdf)

APREM (Asociación de padres de niños prematuros).  
<https://drive.google.com/drive/folders/0B4CMgPoEU0nvOURza2dLVFFmMFE>



# PRIMERAS IMPRESIONES DE LA PUESTA EN MARCHA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN UNA MUESTRA NAVARRA

MARTXAN JARRITAKO OINARRIZKO LANBIDE HEZIKETAREN  
LEHENDABIZIKO INPRESIOAK NAFARROAKO LAGIN BATEAN

THE SETTING OFF OF THE BASIC TECHNICAL SCHOOL IN NAVARRA:  
FIRST IMPRESSIONS

Autoría:

**José Félix Fernández**

**Itziar Irazabal Zuazua**

**Carlos Ollo Oscáriz**

**Patxi Sanjuán Villanueva**

**José Luis Zalduendo Ursúa**

## Resumen:

La nueva Formación Profesional Básica hace dos cursos que comenzó su andadura por el sistema educativo. A pesar de ser breve el recorrido realizado, las impresiones hasta el momento no son del todo buenas. En este estudio se hace una breve descripción de los aspectos que preocupan con respecto al funcionamiento de la FPB. La muestra está compuesta por cinco centros en los que se imparte FPB en Navarra. Asimismo, se recoge información en torno a cuatro dimensiones: la situación y condiciones del profesorado, recursos materiales e instalaciones, perfil del alumnado y equipos docentes. Los resultados mostraron un profesorado poco estable, un perfil dispar de alumnado, pocos recursos materiales y organizativos, criterios de admisión confusos y finalmente, un alumnado poco atendido. Estos resultados indican la necesidad de volver a considerar la FPB e introducir propuestas de mejora a diferentes niveles.

## ANTECEDENTES

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa crea los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional del sistema. Estos nuevos ciclos reemplazan a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La nueva FPB persigue un doble objetivo. Por un lado, facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y por otro lado, ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

A priori, el nuevo horizonte que se marcaba la nueva FPB podía resultar atractivo aunque, no ha hecho falta demasiado tiempo para afirmar que su puesta en marcha en Navarra preocupa. Desde el curso 2014-2015 en el que inició su andadura hasta la actualidad, son numerosas las disfunciones observadas hasta el momento con respecto al perfil del alumnado y al funcionamiento en general. Por eso, se cree conveniente realizar un primer análisis de la situación de la FPB en algunos centros de Navarra desde diferentes puntos de vista para poder realizar una propuesta de mejora en diferentes aspectos. En concreto, los aspectos que inquietan tienen que ver con la situación y condiciones del profesorado de la FPB, los recursos materiales e instalaciones con las que cuenta y perfil del alumnado.

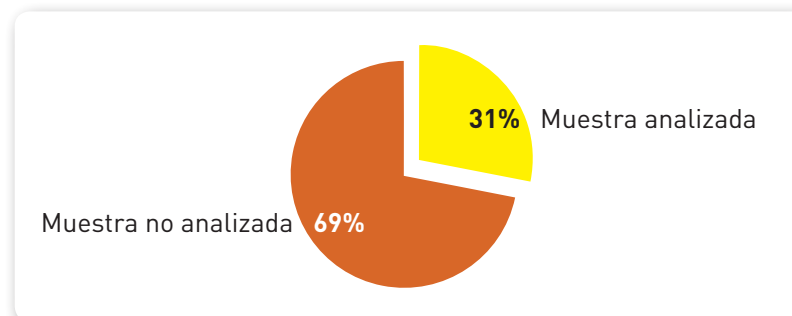
## OBJETIVOS

- Conocer los primeros resultados a nivel cuantitativo y cualitativo de la FPB tras su puesta en marcha en Navarra.
  - Situación y condiciones del profesorado de la FPB.
  - Recursos materiales e instalaciones.
  - Perfil del alumnado.
  - Equipos docentes de FPB.
- Extraer las primeras conclusiones desde su puesta en marcha.
- Realizar una propuesta de mejora para un mejor funcionamiento de la FPB.

## MÉTODO

### 1. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por alumnado de FPB de cinco centros educativos públicos de Navarra. En esta comunidad, se ofertan ciclos de FPB en 16 centros educativos de titularidad pública. Por lo tanto, en este estudio se hace un análisis parcial de toda la FPB en Navarra. En concreto, se estudia el 31% de la muestra total de centros.



## 2. Medidas de evaluación

Para recoger la información necesaria para este estudio se habló con el alumnado de los diferentes centros haciendo referencia a varios aspectos: contenidos (dedicación y satisfacción con los mismos), cumplimiento de expectativas, grado de satisfacción, conformidad con el currículum impartido, conformidad con la metodología, trato recibido, planes de futuro y finalmente, un apartado para sugerencias, quejas y reclamaciones. Por otro lado, con el equipo docente de los diferentes ciclos se fueron manteniendo momentos de reflexión acerca del funcionamiento de la FPB.

## 3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo por los orientadores/as de cada centro educativo participante en el estudio. Cada profesional se encargó de entrevistarse con cada uno de los chicos y chicas y equipo docente involucrado en la FPB.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

En las siguientes tablas se recogen los diferentes datos obtenidos tanto de las entrevistas con el alumnado como de las reflexiones realizadas junto con el profesorado. Todos los datos están recogidos entorno a 4 dimensiones: situación y condiciones del profesorado, recursos materiales e instalaciones, perfil del alumnado y equipos docentes.

Tal y como se puede ver, las tablas recogen además de una parte de análisis otra parte dedicada a la recomendación que se hace con el fin de mejorar el funcionamiento general de la FPB.

Tabla 1. Situación y condiciones del profesorado	
ANÁLISIS	RECOMENDACIONES
Interinidad y escasa estabilidad del profesorado de la FPB.	Considerar estas plazas como singulares o de difícil provisión, y ofertarlas a profesorado interesado y motivado.
	Mantener la estabilidad del profesorado.
	Desarrollar propuestas formativas específicas.
	La provisión de estas plazas no debe quedar a expensas de las decisiones de los centros; deberían quedar establecidas por el Departamento de Educación.
	Tener en consideración la necesidad de espacios y tiempos para la coordinación de los equipos docentes.
	Procurar que todo el equipo docente trabaje sólo en este nivel.

Tabla 2. Recursos materiales e instalaciones	
ANÁLISIS	RECOMENDACIONES
Dotación económica suficiente. No se ha notado la provisión de fondos de la Unión Europea en la dotación de materiales y recursos didácticos.	Administrar en dinero con la partida que corresponda a quien corresponda. Mejorar los recursos informáticos y didácticos (libros...) para el alumnado..
Algunos talleres se encuentran ubicados fuera del recinto de los centros y resultan a todas luces insuficientes: un taller y un aula.	Ubicar todos los talleres en el recinto escolar.
El espacio no permite intervenciones paralelas. Del mismo modo, no disponen de zona de esparcimiento controlable. En general se consideran espacios insuficientes.	Considerar la falta recursos para atender al alumnado que se traslada de su localidad y sigue en etapa obligatoria (transporte, residencia, etc.).

Tabla 3. Perfil del alumnado	
ANÁLISIS	RECOMENDACIONES
La oferta se completó con el alumnado que la solicitó en primera opción.	
Años cumplidos en 2016: 16 años: 34 personas. 17 años: 44 personas. 18 años: 19 personas. 19 años: 2 personas (1 baja).	Contemplar los informes de escolarización, el consejo de orientación y otros relevantes sobre cada alumno/a en EDUCA. De cualquier manera, el Departamento de Educación debe garantizar que los/as orientadores/as de los centros receptores tengan toda la información a comienzo de cada curso.
Último año de escolarización: 2º ESO: 27 personas. 3º ESO: 29 personas. 4º ESO: 4 personas. 1º FPB: 10 personas. PCA: 20 personas. Escolarización desconocida: 1 persona.	Agotar con anterioridad todas las medidas de atención a la diversidad previstas en la escolaridad obligatoria. Nunca debería matricularse alumnado menor de dieciséis años, de esta manera la FPB pasaría a ser etapa postobligatoria a todos los efectos.
Último curso aprobado: 6º Primaria: 24 personas. 1º ESO: 16 personas. 2º ESO: 18 personas. 3º ESO: 4 personas. 3º DC: 1 persona. PCA: 13 personas. Ningún curso aprobado en primaria ni en ESO: 1 persona. Ningún curso aprobado en ESO: 20 personas. 2 casos sin datos	Considerar casos de análisis y valoración especial los del alumnado con trastornos o problemas de comportamiento.

Tabla 4. Equipos docentes de la FPB	
ANÁLISIS	RECOMENDACIONES
Necesidad de coordinación de los equipos docentes de la FPB. En la práctica es casi imposible llevarla a cabo debido a la complejidad de horarios del profesorado.	Contemplar espacios y tiempos para la coordinación.
Es necesario incluir los contenidos de formación y orientación laboral en el currículo; así como educación física y habilidades sociales y de autoconocimiento.	Incluir en la plantilla docente profesorado de FOL y de Educación Física. Hacer llegar el dinero que Europa destina para la FPB y que revierta en la misma.
Este alumnado necesita de orientación personalizada y un plan de entrevistas individuales periódicas.	Facilitar desdobles a partir de doce alumnos. Aumentar la dotación horaria para el tutor de manera que facilite el seguimiento personalizado y las entrevistas.
Considerar la limitada oferta existente en las zonas rurales y las complicaciones (de descontrol y desubicación) que genera a los jóvenes el desplazamiento a otras localidades.	Mejorar la oferta formativa especialmente en las zonas rurales. Ofrecer al alumnado desplazado posibilidades de transporte, comedor y residencia tutelada en condiciones ventajosas.
El profesorado suele elegir la FPB como última opción con lo que no queda garantizada la continuidad.	Incluir al profesorado de la FPB en el departamento de orientación, para un análisis y seguimiento más adecuado del proceso E-A y otros aspectos relevantes del alumnado. Tratar de mantener equipos de trabajo estables.
El profesorado de los ámbitos básicos permanecen muy pocas horas en el programa y compaginan horario con otras etapas.	Lograr algún tipo de reconocimiento por su labor y por el puesto desempeñado. Además, se debería contemplar una especial protección de sus estados emocionales.



## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio descriptivo ponen de manifiesto que la FPB no está funcionando tal y como se prometía. Existen datos que preocupan. Por todo ello, se cree conveniente de cara al curso que viene tener una serie de recomendaciones en cuenta como propuesta de mejora. Todos queremos que este alumnado salga adelante y, por eso, se cree necesario tener en cuenta una serie de recomendaciones:

1. Definir claramente **el perfil del alumnado** que es susceptible de acceder a la FPB. El alumnado que ingresa en esta formación debe proceder preferentemente de programas de Diversificación Curricular y presentar dificultades académicas, pero demostrar una actitud positiva hacia los estudios. Por otro lado, se ve conveniente analizar el proceso de admisión donde es crucial analizar la asistencia a clase durante la ESO, la repetición, etc.
2. Potenciar las medidas de atención a la diversidad existentes y **otras estructuras** como talleres profesionales, escuelas taller, etc. para alumnado con problemas de conducta y/o en riesgo de exclusión social.
3. Revisar, modificar y regular el actual **proceso de admisión a la FPB** mediante una serie de modificaciones legislativas que tengan en cuenta los aspectos señalados anteriormente en cuanto al perfil, expectativas razonables de cursar la FPB con éxito... donde se analice cada caso con criterios claros y constatados.
4. **Contemplar recursos humanos y materiales suficientes.** En general, son grupos complejos y en muchos casos problemáticos que no cuentan con recursos.
5. Arbitrar medidas que favorezcan la estabilidad y la formación de los equipos docentes.
6. Flexibilidad curricular y organizativa. Convendría realizar apoyos, desdobles y otros agrupamientos, así como la adopción de otras medidas organizativa y metodológicas que nos permitan adaptarnos mejor a las características y necesidades del alumnado.

En definitiva, estamos ante un alumnado que de no tomarse medidas necesarias, será muy difícil lograr que terminen sus estudios y alcanzar competencias básicas. Además, con los datos existen se prevé la no consecución de cualificación profesional que tiene como objetivo prioritario la FPB.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Resolución 212/2016, de 10 de junio, por la se aprueban las instrucciones y calendario del procedimiento de admisión a Formación Profesional Básica y Talleres Profesionales del curso 2016-2017.
- Orden Foral 67/2016, de 6 de junio, por la que se regula el procedimiento de admisión para ciclos formativos de Formación Profesional Básica y Talleres Profesionales.
- Orden Foral 66/2016, de 6 de junio, por la que se regula la Formación Profesional Básica.
- Resolución 335/2015, de 21 de julio, por la que se autoriza la implantación de Ciclos de Formación profesional básica en organizaciones sin ánimo de lucro y de Talleres profesionales en centros privados concertados y en organizaciones sin ánimo de lucro para el curso 2015-2016 en la Comunidad Foral de Navarra.
- Resolución 665/2014, de 15 de diciembre, por la que se regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de Formación Profesional Básica.
- Corrección de errores de Resolución 665/2014, de 15 de diciembre.
- Real Decreto 127/2014, 28 de febrero, por la que se regula la Formación Profesional Básica y se aprueban catorce títulos profesionales básicos.
- Orden Foral 112/2013, de 13 de diciembre, sobre las instrucciones dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios en relación con progenitores o tutores que se encuentren en situación de separación, divorcio o discrepancia.



# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA ALUMNADO CON TEL. MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN

ORIENTATZAILEAREN ESKUHARTZE-PROPOSAMENA HBNA DUTEN  
IKASLEENTZAT. EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKORAKO TXOTEN-EREDUA  
ETA EBALUAZIO ETA ESKU-HARTZEKO BALIABIDEAK

Autoría:

**M<sup>a</sup> Lourdes Aparicio Ágreda**

**Salomé Artajo Carlos**

## Resumen:

En este artículo presentamos el proceso y el material elaborado en equipo de trabajo de Orientación durante el curso 2015-2016. Se trata de una propuesta de modelo de informe psicopedagógico para casos con sospecha y/o diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje en el alumnado. También, se ha realizado una recopilación de pautas y orientaciones para el profesorado que interviene con el alumnado en el marco del aula-clase ordinaria y para las familias cuyos hijos/as tienen esta necesidad educativa específica de apoyo educativo. Se explica el proceso de trabajo seguido, los documentos elaborados y la justificación de cada uno de los apartados incluidos. El producto ha sido realizado con el objetivo de aunar instrumentos e informes de evaluación psicopedagógica en el caso de TEL, así como de poner a disposición de los orientadores y orientadoras un material de uso interno para el asesoramiento al profesorado y las familias.



## JUSTIFICACIÓN

Una de las principales funciones del orientador/a de los centros educativos es realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado y la elaboración del correspondiente informe técnico (Decreto Foral, 66/2010).

En el caso del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), si bien la bibliografía especializada nos indica los criterios actualmente vigentes para su diagnóstico y recientemente se proponen una serie de instrumentos psicométricos para la realización de un diagnóstico diferencial, no contamos con un modelo de informe que guíe el proceso de evaluación psicopedagógica.

Además, siendo otra de las funciones técnicas del orientador/a, así como uno de los objetivos de la evaluación psicopedagógica, el diseño de planes de prevención o intervención –en colaboración con el profesorado–, hemos considerado la necesidad de realizar una síntesis de los principales elementos a tener en cuenta a la hora de detectar precozmente como de tener en cuenta una serie de estrategias metodológica y apoyo individualizados en el contexto de aula ordinaria.

## OBJETIVOS

Teniendo como principal finalidad el diseñar un protocolo de actuación que guíe y facilite la labor de los orientadores y orientadoras, en el caso del alumnado con sospecha de TEL, el equipo de trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- ✦ Facilitar al orientador/a el proceso de evaluación psicopedagógica, unificando criterios y modelos.

- ✦ Actualizar el proceso de evaluación psicopedagógica de TEL de acuerdo con los nuevos criterios diagnósticos contemplados en la comunidad científica internacional.
- ✦ Realizar una propuesta de modelo de informe psicopedagógico para alumnado con sospecha de TEL.
- ✦ Seleccionar una serie de orientaciones para la respuesta educativa dirigida al profesorado.
- ✦ Proponer una serie de pautas educativas para familias de alumnado con TEL, como complemento a las actuaciones del centro educativo, con la finalidad de crear un contexto de colaboración.

## MÉTODO

El trabajo realizado ha sido llevado a cabo en la modalidad de equipo de trabajo de orientación durante el curso 2015-2016.

La elección del tema parte de una necesidad sentida y expresada por los profesionales de Orientación de la Comunidad Foral de Navarra, en particular de los que desempeñamos nuestras tareas en los centros de Educación Infantil y Primaria. Nos referimos a la falta y necesidad de contar con modelos-plantillas comunes que unifiquen y faciliten el trabajo de evaluación psicopedagógica del alumnado.

Además consideramos el proceso seguido y el resultado diseñado como oportunidad para responder a la necesidad permanente de actualización del proceso de evaluación psicopedagógica que tenga en cuenta tanto los cambios en el concepto y definiciones científicas referidas al Trastorno Específico del Lenguaje, como de conocimiento y utilización de nuevas pruebas psicopedagógicas para el diagnóstico.



Para ello, partiendo de nuestros conocimientos previos y experiencia profesional con alumnado con dificultades de lenguaje, realizamos un trabajo de búsqueda y selección bibliográfica específica del tema. Así, tomamos como base el documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno (Aguado, Coloma, Martínez y Serra, 2015), ya que nos indica los criterios para la realización de un diagnóstico diferencial entre TEL y otros retrasos de lenguaje o trastornos o situaciones personales que cursen asociadas con dificultades de lenguaje. También hemos considerado la propuesta del DSM-5 (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2014), que incluye los trastornos de la comunicación entre los trastornos del neurodesarrollo.

Así, uno de los primeros pasos en el proceso de diagnóstico de TEL es tener en cuenta los criterios de exclusión: discapacidad intelectual, autismo, lesión o daño neurológica y discapacidad auditiva.

También, coincidiendo la elaboración de este trabajo con la participación de varios miembros del Equipo en el curso de formación titulado “Intervención en trastornos específicos del lenguaje” convocado por el CAP e impartido por María Peñafiel Puerto, nos ha permitido considerar la importancia de una detección y diferenciación precoz de lo que pueden constituir signos de retraso o de alteración del lenguaje. Del mismo modo, nos ha servido para evidenciar las bases científicas actualizadas sobre el TEL y profundizar en instrumentos psicopedagógicos de reciente utilización en Navarra como es la prueba CELF-IV (Semel, Wiig y Secord, 2006), prueba que no era conocida por una gran mayoría de los orientadores/as de nuestra comunidad.

Por ello, como parte del proceso seguido, dedicamos una sesión de trabajo al análisis de contenido de esta prueba.

Destacamos como características de la prueba *CELF-4 Evaluación clínica de fundamentos del lenguaje* que las subpruebas que la componen se pueden clasificar en cuatro niveles, atendiendo al objetivo de la evaluación: el primer nivel permite diferenciar entre los que puede considerarse alteración o no alteración del lenguaje; el segundo nivel tiene como finalidad hacer una distinción entre los dos subtipos de TEL, es decir el déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintáctico-semántico (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2014; Aguado, Coloma, Martínez, y Serra, 2015). El tercer nivel evalúa los componentes clínicos subyacentes; y, el cuarto nivel se trata de evaluar el lenguaje y la comunicación en contextos.

La aplicación de los dos primeros niveles de esta prueba en los centros escolares ha sido satisfactoria, correlacionado los resultados con otras pruebas como el ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2014), de uso más extendido entre los orientadores y orientadoras, pero que no establecen criterios de corte para el diagnóstico de TEL.

Creemos importante reseñar que, a pesar de que esta prueba está traducida al español, en casi todas las pruebas es necesaria una adaptación al vocabulario y morfosintaxis de uso en nuestro entorno (ya que la adaptación de la prueba que se comercializa está realizada para uso en Latinoamérica). Otra dificultad añadida es que el manual está íntegramente en inglés. Por último, con el objetivo de realizar una intervención preventiva y/o temprana en los casos de signos que aparecen en las primeras etapas del desarrollo y de incorporar estrategias metodológicas generales y específicas que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la comunicación del alumnado con TEL, hemos realizado una revisión de las pautas de actuación para el profesorado de aula y para las familias propuestas por algunas Asociaciones de TEL (Vilameá, 2014; Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid, s.f) y organismos profesionales Centro de profesorado de Córdoba, 2013).



## RESULTADOS DEL TRABAJO REALIZADO

De acuerdo con los objetivos planteados, hemos propuesto unas herramientas de trabajo orientador que comprende las tres fases contempladas en la intervención psicopedagógica: prevención, evaluación y respuesta educativa.

Así, hemos incluido una serie de primeros indicadores que nos llevan a sospechar sobre la existencia de un trastorno, pasando por la aplicación de pruebas psicopedagógicas específicas del trastorno, con la consiguiente recogida de datos con la valoración cuantitativa y cualitativa, hasta llegar a confirmar, en su caso, el tipo de trastorno. La última fase y, directamente relacionada con la intervención, es la referida a pautas de actuación diferenciando dos ámbitos: el escolar y la colaboración de la familia.

Como instrumentos de detección temprana, hemos realizado tres documentos de indicadores de diagnóstico de TEL referidos a las dificultades del lenguaje del alumnado. Cada uno de ellos incluye una tabla en la que se puede señalar la situación del alumnado con respecto a cada indicador. En el primero de ellos, hemos recogido las principales características de este alumnado en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (3-5 años); en el segundo, presentamos las dificultades del lenguaje (nivel fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático), dificultades sociales y de lecto-escritura, así en el área de matemáticas del alumnado con TEL en los primeros cursos de educación primaria (6-7 años); en el tercero, se recoge una lista de dificultades de lenguaje (nivel léxico-semántico y pragmático), en las relaciones sociales, en la lecto-escritura y en otras áreas curriculares, que son características del alumnado con TEL en los cursos medios y finales de educación primaria (8-11 años).

Para los casos de sospecha de este tipo de trastorno en el alumnado, a partir de los 5 años de edad, hemos propuesto un modelo de

informe psicopedagógico a elaborar por el orientador u orientadora del centro educativo. El informe contiene:

En primer lugar, los datos del alumno/a y el motivo de la evaluación psicopedagógica.

A continuación, hemos enumerado los criterios diagnósticos según el DSM-5 (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2014) y hemos especificado los criterios diagnósticos.

Como siguiente apartado hemos establecido las pruebas consideradas más idóneas, de acuerdo con la comunidad científica internacional, para la recogida de información individual en este tipo de trastorno: WPPSI, WISC-IV, CELF-4 e ITPA. Se tratan de pruebas específicas que complementan los datos obtenidos a través de los registros de indicadores anteriormente citados.

Además, con la finalidad de que el documento facilite el trabajo de nuestros compañeros y compañeras orientadores, hemos incluido unas tablas para el registro de las puntuaciones que se obtienen en el proceso de pasación de las pruebas WISC-IV, CELF-4 e ITPA.

A continuación, con el fin de realizar una evaluación contextualizada, el siguiente apartado del informe pretende recoger otras datos significativos referidos al alumnado, la familia y el profesorado.

Una vez analizada toda la información obtenida, en el siguiente apartado proponemos una aproximación diagnóstica, que en el caso de cumplir con los criterios establecidos, se trataría de TEL tipo fonológico-sintáctico o de TEL tipo sintáctico-semántico.

Por último, siendo la atención a la diversidad del alumnado uno de los principios del sistema educativo, entre nuestras tareas como orientadores y orientadoras está a de asesorar al profesorado en el diseño y desarrollo de una respuesta educativa que tenga en cuenta al alumnado con TEL en el aula-clase.



En consecuencia, hemos recogido unas pautas generales de actuación para el profesorado de grupo-clase, que son medidas ordinarias de atención a la diversidad inherente al grupo-clase y unas pautas específicas para el dar respuesta a las necesidades del alumnado con TEL. Para ello, teniendo en cuenta las características de cada edad y nivel escolar, se presentan tres documentos: el primero recoge las orientaciones y propuestas metodológicas y didácticas dirigidas al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (3-5 años) dirigidas a favorecer el desarrollo del lenguaje, el acceso a la lecto-escritura y para el desarrollo de habilidades sociales y de juego; el segundo documento, dirigido a los primeros cursos de Educación Primaria (6-años), además de las pautas generales de aula, incluye otras específicas referidas a la lectura y escritura, el área de matemáticas, técnicas de estudio y competencia social; el tercer documento, dirigido a los cursos medios y finales de la etapa de Educación Primaria (8-11 años), presenta también unas pautas de aula generales y unas orientaciones específicas para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado con TEL en la lectura y escritura, adaptaciones en el proceso evaluador de las diferentes áreas curriculares, y apoyo en el desarrollo de su competencia social.

Además, hemos teniendo en cuenta la importancia y la necesidad de las familias de contar con unas pautas que apoyen el proceso de aprendizaje de sus hijos/as con TEL. Por ello, hemos hecho una selección de las que consideramos más prácticas, con el objetivo de que el orientador/a pueda individualizar sus orientaciones a las características del alumno/a y su familia.

## CONCLUSIONES

El proceso seguido ha supuesto un trabajo de investigación y de formación de las personas implicadas en un tema muy específico, como es el del Trastorno Específico de Lenguaje en la población infantil.

Además, el trabajo en equipo ha conllevado también una oportunidad de aprendizaje y avance hacia un modelo de colaboración profesional que consideramos fundamental en nuestra profesión.

En cuanto a los documentos diseñados, consideramos que las propuestas de modelo de informe psicopedagógico y de pautas de actuación escolar y familiar para alumnado con TEL pueden ser de utilidad para el resto de orientadores de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Asimismo, proponemos avanzar en el diseño de modelos para otras necesidades educativas especiales y/ específicas que presenta el alumnado, con el objetivo de contar con instrumentos estandarizados básicos referidos a nuestra función orientadora.

También consideramos la idoneidad de que los materiales de uso interno que hemos diseñado pueden ser traducidos al euskera, que ya es la lengua en la que el orientador/a y profesorado del modelo D desempeña su trabajo y en la que se realiza el proceso de colaboración con parte de las familias de estos centros.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, G., COLOMA, C.J., MARTÍNEZ, A.B. y SERRA, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35. doi: 10.1016/j.rlfa.2015.06.004

Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid (s.f). *Manual para padres con hijos con trastorno específico del lenguaje*. Recuperado de [http://www.xtec.cat/serveis/creda/e3925251/docs\\_public/guia\\_padres\\_tel.pdf](http://www.xtec.cat/serveis/creda/e3925251/docs_public/guia_padres_tel.pdf)

Asociación Estadounidense de Psiquiatría DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

Centro de profesorado de Córdoba (2013). Diseño de programas de intervención dirigido al desarrollo comunicativo y lingüístico de alumnos/as con TEL. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B6e-roRyz00jdmI1czNRdFlXSEk/edit>

Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 145, de 29 de noviembre de 2010.

KIRK, S.A.; MCCARTHY, J.J. y KIRK, W.D. (2014). ITPA. *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas-revisada* (Adaptación española: Departamento I+D+i de TEA Ediciones). Madrid: TEA.

WECHSLER, D. (2004). *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria*. (Adaptación española: Departamento I+D+i de TEA Ediciones). Madrid: TEA.

WECHSLER, D. (2005). *Escala intelectual de Wechsler para niños* (Adaptación española: Departamento I+D+i de TEA Ediciones). Madrid: TEA.

VILAMEÁ, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Recuperado de: [http://www.ttmib.org/documentos/Guia\\_TEL.pdf](http://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf)

SEMEL, E.; WIIG, H. y SECORD, W.A. (2006). *CELF-4 Evaluación clínica de fundamentos del lenguaje*. (Edición Española). Nueva York: Pearson.



# PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN ANTE PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

Autoría:

**Blanca Conde Gómez**

**M<sup>a</sup> Teresa Echamendi Zalba**

**M<sup>a</sup> Natividad Fernández Larrea**

**Rosa Garrido Díaz**

**Sonia Jurío Burgui**

**Ane Osés Zubiría**

## **Resumen:**

Ante la frecuente demanda al Servicio de Orientación de los centros escolares respecto al abordaje de desajustes conductuales en las aulas y otros espacios del centro, nos planteamos la siguiente pregunta: *¿cómo podemos establecer un procedimiento de actuación?* Fruto de esta reflexión nace la necesidad de diseñar un protocolo de actuación que establezca unos pasos a seguir.

## ANTECEDENTES

Los Servicios de Orientación reciben todos los años demandas de intervención ante problemas de conducta en el centro. Este hecho nos lleva a debatir sobre las posibles causas que originan estas situaciones. Es complicado determinar la etiología puesto que necesitaríamos hacer un estudio longitudinal en el tiempo y manejar variables sociológicas a las cuales no tenemos acceso. En consecuencia el trabajo que se presenta se centra en mejorar la comunicación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa: alumnado, familias y equipos docentes.

## OBJETIVOS

- ✦ Diseñar y definir un procedimiento de actuación para:
- ✦ Identificar y analizar el conflicto.
- ✦ Establecer una respuesta educativa que contemple los ámbitos comportamental y socio-emocional.
- ✦ Realizar el seguimiento y valoración de la intervención.

## MÉTODO

Para ajustar la respuesta educativa del equipo docente y proporcionar al alumnado implicado estrategias de conducta más funcionales, hemos diseñado el siguiente Protocolo de Actuación.

## PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

NOMBRE:

CURSO:

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA:

- Alumnos implicados
- Lugar donde han sucedido los hechos
- Hora
- Fecha
- Descripción de los hechos

ANÁLISIS DE LA GRAVEDAD DE LA SITUACIÓN

- Información a la familia del hecho.
- Aplicar el Plan de Convivencia del centro.
- Decidir el grado de gravedad.

MEDIDAS PROPUESTAS

**Para las faltas leves:**

- Solución del conflicto mediante el diálogo y Mediación (alumnos formados para ello o profesorado designado para ello).
- Ficha de Reflexión.
- Reparación de la falta.



### Para las faltas graves:

- Reunión de la comisión de Convivencia.
- En algunos casos utilizar la Mediación (alumnos formados para ello o profesorado designado para ello).
- Decidir las medidas educativas:
  - Ayudar en ciertas tareas del centro.
  - Sanciones (Medidas disciplinarias que deben de estar recogidas en el Plan de Convivencia del centro).
- Reparación de la falta.
- Información a la familia de las medidas adoptadas.

### MEDIDAS PREVENTIVAS

Impulsar el Plan de Acción Tutorial con actividades orientadas a mejorar el conocimiento personal, educación emocional, cohesión de grupo, resolución de conflictos..., a lo largo de toda la etapa educativa y de forma coordinada.

### VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO

#### • Evolución del conflicto:

- Si se ha solucionado, si permanece, si se ha agravado...
- Sentimientos del alumnado implicado (grado de satisfacción).

#### • Adecuación de las medidas adoptadas:

- Se han llevado a cabo.
- Se han cumplido.
- Grado de aceptación y de implicación en las medidas por parte del alumnado.
- Grado de aceptación y apoyo por parte de la familia.
- Grado de participación e implicación del profesorado.

## CONCLUSIONES

En nuestra experiencia práctica vamos comprobando cómo cada curso escolar aumentan las solicitudes de intervención ante problemas de convivencia entre los alumnos/as o entre éstos y el profesorado. Las faltas de respeto y las dificultades para ajustarse a las normas forman parte del día a día de las aulas. El profesorado tiene un sentimiento de pérdida de autoridad que menoscaba su autoestima creando un círculo vicioso en el que todos los ámbitos resultan afectados (académico, comportamental, cohesión grupal, etc). Los profesores se sienten desbordados ante esta situación y reconocen la falta de herramientas para atajar dichos problemas, por lo que, en la mayoría de las ocasiones, acaban derivando a los Servicios de Orientación o a la Comisión de Convivencia.

Es preciso dotar a toda la comunidad educativa de las herramientas necesarias, no sólo para atajar de forma eficaz los problemas cuando ya han surgido, sino también para prevenirlos y mantener los resultados a lo largo del tiempo.

El protocolo que hemos elaborado pretende ser un instrumento sencillo pero eficaz a través del cual toda la comunidad educativa tenga claro los pasos a seguir cuando surge un problema de convivencia en las aulas. Lo importante de este protocolo es que nos permite actuar con inmediatez y dejando a un lado la improvisación que tantas veces perjudica la solución de los conflictos.

Nos parece especialmente importante la labor preventiva haciendo uso de todos aquellos recursos disponibles y, sobre todo, a través de la concienciación del profesorado de que aquellos (los programas de prevención) no son una pérdida de tiempo sino una inversión para mejorar el clima del aula y el rendimiento escolar. Dedicar las primeras semanas de curso a la elaboración de las normas de aula, a su puesta en práctica mediante técnicas como la dramatización y a alcanzar un consenso en relación a las consecuencias que implican





la falta de respeto a esas normas; puede cambiar el desarrollo del clima escolar de las aulas.

Por último, el seguimiento de los casos abordados, permitirá prevenir la ocurrencia de nuevos conflictos. La mala gestión de las intervenciones o la falta de supervisión a lo largo del tiempo, traslada a los alumnos/as la impresión de que a los problemas de convivencia no se les da la importancia que merecen y éstos vuelven a aparecer. Este seguimiento debe suponer que se tenga en cuenta a cada una de las partes afectadas y que todas ellas consideren que las medidas aplicadas han sido justas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE*

*Decreto Foral 47/2010 de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos.* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

*Orden Foral 204/2010 del 16 de diciembre por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios, públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

*Programa CA/AC: Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar.* UVIC Universitat de Vic. Facultat d'Educació (Coordinadores: Pere Pujolas y José Ramón Lago).

*Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Garaiordobil Landazabal, Maite. Ed. Pirámide. Madrid.

*Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.* Garaiordobil Landazabal, Maite (2005). Ed. Pirámide. Madrid.

*Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.* Garaiordobil Landazabal, Maite (2010). Ed. Pirámide. Madrid.

*Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen.* Faber Adele, Mazlish Elaine. (1997). Ed. MEDICI. Barcelona.

*Educación emocional. programa para educación primaria (6-12 años).* Ed. CROP. Agnes Renom Plana.

*El diario de la convivencia en clase. Más de 300 actividades para desarrollar la convivencia.* Onieva, Juan Lucas.

*Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla.* Pear Joseph, Martin Garry. (2007). Ed. Prentice Hall. Madrid.

*Modificación de conducta en el aula e integración escolar. número 9 de cuadernos de la UNED.* Ciudad Maestro, Emilio. Colaborador UNED (1991). Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

*Las habilidades sociales en el aula.* Vaello Orts, Juan. (2006). Ed. Santillana

*Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa.* Huebner, Dawn; Fernández-Pinto, Irene. (2008). Ed. TEA, S.A. Madrid.

*Sociogramas con netdraw y sociogramas B.* Iñaki Lorente.



# PROTOCOLO Y MODELO DE PRE

Autoría:

**M<sup>a</sup> Puy Cabestrero Echeverría**

**Carmen Calvo Cuevas**

**Margari Fernández Romero**

**Loreto Izquierdo Velasco**

**Resumen:** Hemos elaborado una documentación práctica consistente en el protocolo y el modelo de documento PRE (Plan de recuperación) a cumplimentar por el profesorado en caso necesario. Estos PRE se utilizan con el alumnado que requiere alcanzar el nivel curricular que corresponde al curso en el que está matriculado.

Las causas por las que se aplica esta medida pueden ser: alumnado con necesidad específica de apoyo educativa, áreas pendientes, incorporación tardía y/o escolarización en el extranjero.

## ANTECEDENTES

La Ley orgánica de la mejora de la calidad educativa 8/2013 de 9 de Diciembre ( LOMCE) obliga a la realización de Programas de recuperación para alumnado con retraso curricular y/o Materias pendientes.

Dicha ley se concreta para Navarra en la Orden foral 72/2014 de 22 de Agosto por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria públicos, privados y privados concertados.

En los centros se ha detectado la dificultad del profesorado para llevar a cabo dicha medida.

## OBJETIVO

Dotar de un protocolo que facilite al profesorado la elaboración de los PRE además de un modelo de documento común.

## MÉTODO

Trabajo en grupo.

El grupo se ha reunido mensualmente llevándose a cabo las siguientes actuaciones:

- ✦ Revisión de la normativa.
- ✦ Revisión de la documentación de los centros de trabajo de los componentes del grupo.
- ✦ Puesta en común y debate.
- ✦ Elaboración de la documentación.

## CONCLUSIÓN

Hemos elaborado un protocolo sencillo y funcional, que facilite la labor del profesorado, y que guíe la labor educativa con el alumnado que precise dicha respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

La Ley orgánica de la mejora de la calidad educativa 8/2013 de 9 de Diciembre (LOMCE)

Orden foral 72/2014 de 22 de Agosto por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria públicos, privados y privados concertados.



## PROTOCOLO ELABORACIÓN PRE

Se entiende por PRE un Plan de recuperación cuyo fin es alcanzar, lo antes posible, el nivel curricular que corresponde al curso en el que está matriculado el alumno o alumna. Las siglas PRE irán acompañadas del curso de referencia en el que se basa dicho plan.

### La medida PRE se debe aplicar en los siguientes casos:

- a. Cuando el alumnado tenga áreas pendientes de cursos anteriores. Es imprescindible matricular al alumnado en Educa de las asignaturas que tengan pendientes de cursos anteriores bien sean LOE o LOMCE.
- b. Cuando el alumno o alumna es de incorporación tardía: Una vez que el centro decide en qué curso se le matricula, se indica, si fuera el caso, en qué área o áreas de cursos anteriores se va a realizar un PRE.
- c. Si el alumno o alumna hubiera permanecido en el extranjero durante dos o más cursos, el procedimiento a seguir será el mismo que el indicado en el apartado b).

### Pasos para elaborar un PRE:

#### 1) Evaluación inicial del alumno o alumna.

Según la O.F. 72/2014, de 22 de agosto, los centros educativos realizarán en cada uno de los cursos de Primaria y para todo el alumnado, a principio de curso, una evaluación inicial individualizada que permita conocer las características de cada alumno o alumna y planificar la intervención educativa. Las medidas adoptadas se registrarán en el Expediente académico.

#### 2) Cumplimentar el documento-modelo PRE anexo:

##### 2.1. Aspectos organizativos y metodología.

Bajo el principio de inclusión y normalización se buscarán estrategias que motiven y ayuden al alumnado a superar las dificultades y lagunas.

Se procurará desarrollar el Plan de Recuperación de forma coordinada con la programación del curso en el que está el alumno o alumna, normalizar y atender al alumno dentro del aula ordinaria y aprovechar al máximo lo que se trabaja en el curso correspondiente a un nivel más sencillo y elemental.

##### 2.2. Estándares de aprendizaje.

Se deberá utilizar los estándares de aprendizaje del curso y área correspondientes al PRE.

El conjunto de estándares del curso correspondiente al Plan de Recuperación tienen un carácter obligatorio para el alumnado. No obstante, en estos planes se trabajarán intensivamente aquellos estándares que tengan un carácter básico y resulten esenciales para garantizar la progresión formativa del alumnado en la etapa. Se trata de estándares que tienen continuidad a lo largo de la etapa, y que están estrechamente vinculados al desarrollo de competencias clave.

##### 2.3. Evaluación y seguimiento del programa.

Cuando se hagan controles o pruebas de evaluación se procurará, siempre que sea posible, que los contenidos se adapten a lo que se está trabajando normalmente en el aula adaptado o de acuerdo a su PRE.



Conviene completar la evaluación con pruebas estandarizadas que ayude al profesorado a tomar la decisión de aprobar o seguir trabajando en la recuperación. Debe recordarse que según la normativa vigente esta decisión puede adoptarse en cualquier momento del curso escolar.

#### 2.4. Implicación de la familia.

La máxima implicación de las familias se facilita mediante la comunicación al inicio del trabajo de lo que se va a hacer en clase, y comprometiendo a los padres en la supervisión continua del trabajo escolar y de las tareas.

Especial importancia tiene fomentar la motivación y la autoestima del alumnado objeto de un Plan de Recuperación. La coordinación y comunicación fluida entre escuela y familia puede ser muy beneficiosa.

Deben plantearse estrategias de comunicación que favorezcan la implicación del alumnado y su familia, como por ejemplo la firma de contratos, la agenda o el cuaderno diario, etc.

#### 3) Custodia del documento PRE

Cada profesor con alumnado PRE deberá guardar el documento para su uso personal (seguimiento y evaluación) y entregar una copia a Orientación y/o Dirección según decisión de centro.

### **PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE ÁREAS PENDIENTES (PRE)**

CURSO 20..... /20.....

Alumno/a: .....

Curso en el que está matriculado/a:..... de EDUCACIÓN PRIMARIA

Tutor/a: .....

#### PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE ÁREAS PENDIENTES

Area	Nivel del PRE	Calif.	Fecha superación	Validado por*

\* Especificar el nombre del tutor/a que registra en EDUCA la superación de las áreas pendientes.



### 1. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

<b>TEMPORALIZACIÓN</b> (número de sesiones)	
<b>ESPACIO</b> (dentro del aula, fuera )	
<b>QUIÉN</b> (tutor, PT, Minorías...)	
<b>CÓMO</b> (grupo pequeño, individual...)	
<b>RECURSOS</b> (libros de texto, cuadernos...)	

### 2. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

ESTÁNDARES O.F. 51/2014	NIVEL	EVALUACIÓN		
		1.EVALUACIÓN	2.EVALUACIÓN	3.EVALUACIÓN
-				
-				
-				
-				
-				
-				
-				
-				
-				
-				

### 3. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PROGRAMAS

(A cumplimentar en la UAE en colaboración con el tutor y profesorado de apoyo)  
UNO POR ÁREA

		BIEN	REGULAR	MAL	Observaciones/ Propuestas de mejora
Primer Trimestre	Rendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Actitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Superación de estándares del trimestre				
Segundo Trimestre	Rendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Actitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Superación de estándares del trimestre				
Tercer Trimestre	Rendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Actitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Superación de estándares del trimestre				

### 4. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

<b>Comunicación del PRE y coordinación.</b>
<b>Tareas y seguimiento. Agenda.</b>



# Reflexiones en torno a la atención a la diversidad en PAI

PAI PROGRAMAN ANIZTASUNAREN TRATAERAREN INGURUKO  
HAUSNARKETAK

Autoría:

**Nieves Alesanco**

**Almudena Álvarez Irarreta**

**Yolanda Blasco Miquele**

**Francis Leza Roa**

**Resumen:** El presente trabajo es fruto de las reflexiones de un pequeño grupo de orientadoras ante la necesidad de proporcionar respuesta a las necesidades educativas del alumnado como consecuencia de la implantación del PAI en nuestros centros educativos

## ANTECEDENTES

La implantación del PAI es una realidad en la mayoría de nuestros centros y ha conllevado importantes cambios en las necesidades educativas del alumnado. Por ello, sentimos la necesidad de poner en común las distintas experiencias llevadas a cabo en nuestros centros educativos, así como de consultar la bibliografía existente a este respecto.

## OBJETIVO

Conocer y valorar distintas medidas de atención a la diversidad en PAI y analizar nuestras necesidades de formación para la gestión de la misma.

## MÉTODO

Hemos consultado diversas fuentes bibliográficas y hemos partido de las experiencias desarrolladas en distintos centros educativos.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 1. Evaluación en castellano en las áreas en las que el inglés es lengua vehicular

Basándonos en los procesos de transferencia del aprendizaje de una lengua a otra que deben de producirse en el alumnado conviene diferenciar el proceso de enseñanza (en inglés) del proceso de evaluación que podría realizarse en castellano.

El objetivo central es que el/la alumno/a adquiera los contenidos del área, por lo que se podría plantear evaluar en castellano para facilitar el acceso del alumnado a los contenidos, eliminando las

dificultades propias del aprendizaje del inglés. Así constataremos realmente que el/la alumno/a ha adquirido los contenidos del área. De otra manera el resultado de la evaluación podría estar condicionado por el dominio de la lengua, no reflejando realmente la adquisición de los contenidos.

Consideramos que esta medida sería una adaptación de acceso aplicable en cualquier caso en el que se observen dificultades de aprendizaje.

### 2. Respecto al momento de introducción de la lectoescritura en la segunda lengua

#### ✦ Hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1999)

Predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua L1 (LM), también los tendrán en la segunda L2 (LE).

Si se intenta adquirir L2 sin tener afianzada L1 se corre el riesgo de en vez de ser bilingüe ser semi-lingüe.

Sobre todo a nivel escrito solo se debe introducir L2 con posterioridad a L1 y cuando esta última esté afianzada o en proceso de ello.

Por ende los éxitos de la primera lengua también se transfieren a la segunda.

#### ✦ Mayor incidencia de la dislexia en el inglés que en el castellano

Por otro lado, se debe tener presente que los niños parecen tener menos dificultades en aprender a leer en lenguas consistentes como el finlandés o el italiano [elevada consistencia entre la ortografía (el modo en que se escriben las palabras) y la fonología (el





modo en que se pronuncia]], que en aquellas cuyo grado de inconsistencia es alto como le sucede al inglés (para leer una palabra en voz alta, se han de emplear diversas reglas de pronunciación).

Los estudiantes con discapacidades de aprendizaje sufren de dificultades básicas en su LM en las diferentes destrezas: escritura y/o expresión oral, en la recepción y/o en la expresión (Sparks & Ganschow, 1991)

Estudios recientes demuestran que la mayoría de estudiantes con discapacidades de aprendizaje tienen dificultades desmesuradas en las clases de lengua extranjera. Concretamente mientras en la población general se habla de un 5% de disléxicos en el Inglés se habla de un 20%.

Así, The International Dyslexia Association (2008), en su folleto “At-risk students and the study of Foreign Language at school” también insiste en que: los estudiantes que sufren dificultades importantes en una o más de las cuatro destrezas en su LM (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) están sujetos a experimentar problemas en el aprendizaje de una LE en la escuela.

El alcance de esta dificultad dependerá de la naturaleza y la severidad de sus problemas orales y en la escritura en su LM.

### 3. Metodología de la enseñanza del inglés con alumnado disléxicos

Podemos diferenciar dos métodos:

#### ✦ **Los métodos dispensativos**

Se les llama así porque “dispensan” al alumno/a de hacer algo que si no les resultaría muy difícil dada su dificultad.

Normalmente son adaptaciones de acceso.

Su objetivo es reducir el trabajo del alumnado para compensar de la mejor manera posible, su lenta velocidad de procesamiento.

#### ✦ **Los métodos compensativos**

Son todos los métodos que el docente tiene a su disposición para compensar las desventajas que el/la alumno/a presenta debido a su dificultad.

Normalmente consisten en ayudas técnicas.

Su objetivo es facilitar al alumnado sus procesos de aprendizaje.

### 4. Respecto a la distribución horaria

Consideramos importantísimo que desde la administración educativa se fije la distribución horaria de las áreas y sesiones impartidas en inglés. El objetivo sería uniformizar el programa en los distintos centros y tomar decisiones desligadas de las situaciones concretas de los centros y centradas en lo que realmente pueda beneficiar al alumnado.

### 5. Alumnado de incorporación tardía a PAI (o ¿en casos de graves dificultades en el área de inglés?)

En casos de incorporaciones tardías a PAI se puede proponer la anticipación de los contenidos transmitidos en castellano.

Para ello se han utilizado en algún caso las sesiones de talleres.

La medida se ha valorado positivamente, más en aquellos casos en los que el alumnado no presentaba desfase curricular previo y había una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés.



## 6. Orientaciones metodológicas

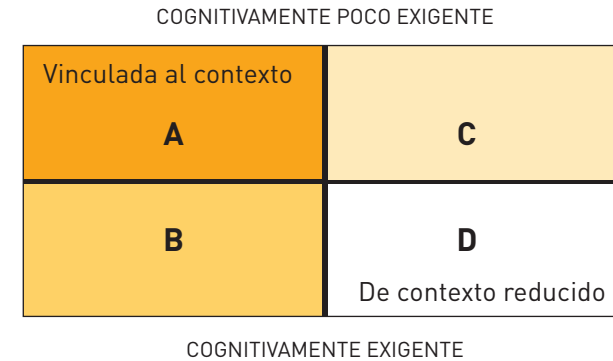
Consideramos fundamental para el éxito del programa la implantación de metodologías participativas y activas que permitan al alumnado ser protagonista de su propio aprendizaje.

Estas metodologías propician además la atención a la diversidad de manera inclusiva, de manera que se permita distintos niveles de realización de las tareas, permitiendo a cada alumno/a trabajar a su ritmo, con un mayor grado de motivación y potenciando su autoestima.

Tener en cuenta que la enseñanza de una materia en lengua extranjera no implica el mismo esfuerzo por parte del aprendiz que el mismo proceso en lengua materna. De ahí la necesidad de utilizar diferentes herramientas a la hora de plantear la situación de aprendizaje e incluir múltiples situaciones en las que los contenidos se repitan para afianzar su aprendizaje.

A la hora de planificar la programación de L2 y contenidos, las propuestas de Cummins constituyen una referencia imprescindible. En el ámbito de la adquisición de la lengua académica señala que se deben tener en cuenta dos variables para la secuenciación de actividades: la complejidad cognitiva y la ayuda del contexto.

De la combinación de estas variables resulta un esquema donde encontramos cuatro cuadrantes, siendo las actividades más sencillas las que no presentan dificultad cognitiva además de estar relacionadas con el contexto (Ej. Conversaciones de patio), y las más difíciles las que entrañan dificultad cognitiva y no cuentan con el apoyo del contexto (Ej. Exámenes).



Este esquema sirve para constatar que muchas actividades escolares pertenecen al cuadrante D. Son actividades que suponen un gran reto cognitivo pero en las que el alumnado no obtiene ninguna ayuda del contexto y sólo cuenta con sus conocimientos lingüísticos para realizar con éxito las tareas. Cummins afirma a este respecto que la manera más eficaz de adquirir conjuntamente la L2 y los contenidos es llevar a cabo actividades cognitivamente interesantes, pero dotando siempre al estudiante de todos los apoyos contextuales y lingüísticos que necesite.

En el caso del alumnado recién incorporado, como hemos expuesto anteriormente, son de gran utilidad algunas prácticas del cuadrante B como por ejemplo el trabajo por proyectos. En este tipo de tareas pueden colaborar el profesorado del aula de referencia y el de refuerzo lingüístico.

Otro aspecto que proporciona un soporte afectivo para el aprendizaje es la adaptación de textos académicos. Esta adaptación significa adecuarlos al nivel lingüístico del alumnado principiante para que tenga la posibilidad de comprender el contenido más fácilmente. Las adaptaciones consisten en apoyar gráficamente los textos, utilizar esquemas, además de simplificar el vocabulario, aumentar la redundancia...



Este tipo de textos orientados a que el estudiante acceda al contenido son útiles porque facilitan el aprendizaje de la lengua y contenidos de una manera integrada. La dificultad fundamental para su incorporación en la dinámica del aula es que el profesorado es quien en estos momentos elabora estos textos, ya que no están disponibles en el mercado editorial. Sin embargo se encuentran materiales de consulta que pueden servir de ayuda como las bibliotecas visuales para niños y jóvenes, los atlas temáticos, materiales interactivos... En estos materiales el apoyo visual es fundamental, por esta razón puede resultar de gran ayuda para el alumnado principiante.

No queremos dejar de destacar así mismo, el aprendizaje cooperativo como una opción a considerar, ya que permite que en la realización de las tareas propuestas las diferencias individuales se reduzcan y se garantiza el éxito del grupo al que cada miembro aporta sus peculiaridades individuales.

Para finalizar este punto cabe señalar algunas modificaciones referidas a la conversación que utilizan los hablantes nativos para que la comunicación con los no nativos para incrementar su eficacia. Los docentes pueden aplicar estas estrategias al contexto escolar (Larsen-Freeman y Long 1994):

### Modificaciones lingüísticas para favorecer la comprensión

- ✦ **Fonología**
  - Pronunciación más clara.
  - Entonación exagerada.
  - Se habla más despacio.
  - Se eliminan las contracciones.
- ✦ **Morfología y sintaxis**
  - Se suele hablar más en presente.
  - Existe una mayor tendencia a hacer preguntas que afirmaciones.
  - Se utilizan más preguntas cerradas (sí/no), como forma de facilitar la participación del hablante no nativo en la conversación.
  - Se da importancia a la forma de lo que decimos: selección de palabras y estructuras.
  - Mayor regularidad en las palabras y marcas que revelen las relaciones gramaticales.
  - Oraciones más cortas.
  - Oraciones menos complejas, evitando la subordinación.
  - Mayor utilización del orden normal de la oración.
- ✦ **Semántica**
  - Menor cantidad de léxico y éste de alta frecuencia.
  - Mayor frecuencia de nombres y verbos.
  - Menos expresiones idiomáticas.
  - Más marcas que revelan relaciones semánticas
  - Se gesticula y se recurre a la mímica.
- ✦ **Modificaciones en la conversación**
  - Contenido:
    - Se habla del aquí y ahora.
    - Limitación en los temas.
  - Estructura interactiva:
    - Se admiten cambios bruscos o no intencionados de tema.
    - Mayor uso de preguntas para introducir temas.
    - Más repeticiones.
    - Más comprobaciones de la comprensión.
    - Más expansiones.
    - Más peticiones de aclaración.



## CONCLUSIONES

Consideramos la necesidad de que la Administración educativa nos proporcione directrices y/u orientaciones comunes a todos los centros PAI, lo que permitiría la coordinación y la colaboración inter-centros y la adecuada atención a la diversidad de nuestro alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Lorenzo Hernández Pallarés y Concha Martínez Miralles. *La enseñanza de idiomas en alumnos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje*. EOEP de Dificultades de Aprendizaje de a CARM.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.

Consejería de Educación Junta de Andalucía. *Guía Informativa para centros de Enseñanza Bilingüe*. 2ª edición.



# REVISIÓN DE EDUCA: CONDICIONES QUE PUEDEN ESTAR EN EL ORIGEN DE LA NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

Autoría:

**Miren Deskarga Baztarrika**

**Inma Ferrer Lores**

**Geraldine Giacchi Urzainqui**

**María Lucía Olóriz**

**Josean Posadas Martínez**

**Ángel Ignacio Ripa Aranguren**

## ANTECEDENTES

Corría el año de 1978 cuando en el Reino Unido, se publicó un informe elaborado por una comisión de expertos, que estuvo dirigida por Mary WARNOCK (que dio el nombre al citado informe), y que de alguna manera convulsionó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la Educación Especial. Al albur de este informe se promulgó en España, la LISMI (LEY 13/1982) o Ley de Integración Social de los Minusválidos. La citada ley es el origen de diversos Planes Estatales de Integración que contemplaban ámbitos como el laboral, de la salud, de educación....

Navarra contaba con diferentes centros que acogían al alumnado de lo que hoy acordamos en denominar de Diversidad Funcional: Errotazar (psíquicos y conductuales), Isterria, Aspace, Eunate (auditivos). El alumnado con severos problemas de visión era acogido en centros específicos que la ONCE (Organización Nacional de Ciegos) tenía distribuidos por España. El alumnado de altas capacidades no tenía una consideración especial en el sistema educativo. El alumnado de etnia gitana era atendido en los centros ordinarios de las diversas localidades, y en la comarca de Pamplona/Iruña contaba con aulas específicas, en el poblado de Santa Lucía.

Con la LISMI, se crea en Navarra por parte del M.E.C (Ministerio de Educación y Ciencia) un primer equipo multiprofesional, compuesto por 2 psicólogos, 2 pedagogas, 2 Asistentes Sociales (Trabajadores Sociales en la actualidad) y un médico. Aunque sobre el papel, esa era la composición primigenia, en Navarra no se llegó a contar con la participación de un/a médico/a.

El equipo de Navarra estuvo compuesto por profesionales tanto de nuestra comunidad, como de otras, lo que dio lugar a una conjunción de diferentes experiencias enriquecedoras. Este equipo fue el germen de la actual organización de la atención a la diversidad. A partir de él se fueron estableciendo directrices y programas de

integración, que iban a estar atendidos por profesorado de Pedagogía Terapéutica.

No tardaría en elaborarse el documento “Informe de Escolarización”, sustentado en principio en el convencimiento socioeducativo, de que todo el alumnado es integrable en un centro ordinario, si cuenta con los debidos recursos.

El alumnado atendido en los centros específicos citados, va paulatinamente integrándose en los centros ordinarios y surgen los denominados Centros Preferentes, como los colegios Ave María, San Jorge, Lavaderos, Orvina...

Cabe citar que, paralelamente a la creación de estos centros preferentes, en los diversos colegios de la Comunidad se crearon Aulas de Educación Especial, donde se daba cabida a alumnado con diversa tipología diagnóstica y con diversas y distintas necesidades de apoyo.

Este primer equipo multiprofesional se vio ampliado con otro que empezó a funcionar en la zona de Tudela. Estamos hablando del periodo 1982/1990.

Sintetizando lo hasta ahora expuesto, vemos que el alumnado con *diversidad funcional* (en términos actuales), se encontraba desperdigado en los diversos colegios y a lo largo y ancho de la geografía navarra. Y desde éstos equipos, se ve la necesidad de localizar y recoger en un registro todo el alumnado que presentaba algún tipo de discapacidad y/o necesidad educativa. Esta praxis desembocará con los años en la herramienta de gestión EDUCA, surgida paralelamente a la aparición de los medios informáticos. Se constata que los informes emitidos de este tipo de alumnado eran preferentemente de tipo médico/clínico, sesgo este que sigue teniendo su importante impronta en los registros actuales de la herramienta de gestión EDUCA, y que está cuestionado en gran medida por los profesionales de la orientación educativa, que propugnan que quede registrado y atendido a efectos de respuesta administrativa por parte del



Departamento de Educación, más que el diagnóstico médico/clínico, **el desfase curricular o incapacidad para aprender que presenta el alumnado y que le impide un desarrollo ordinario.**

**En suma, se plantea que EDUCA experimente un cambio de orientación y que se parta de la necesidad en vez de la causa médica que genera esa necesidad y que a su vez origina diferentes tipos de desfases. Esta última idea es la que ha querido reflejar este trabajo.**

## OBJETIVO

Como grupo hemos trabajado durante todo el curso con una propuesta para el censo del EDUCA de cara a la valoración de alumnos y recursos desde una visión psicopedagógica de necesidades educativas (ver anexo).

Hemos partido del lenguaje de las necesidades específicas de apoyo educativo dentro de un marco escolar, en el que cualquier alumno puede requerir cualquiera de las medidas ACS, RE, PRE.... independientemente de que el origen del desfase curricular sea una discapacidad, un TDAH, un trastorno específico del aprendizaje, unas condiciones personales o de historia escolar... Por lo tanto el esquema del EDUCA sería común para NEE (necesidades educativas) y para SD (situación desfavorecida).

## RESULTADOS

Entendemos que el actual Censo de Educa de la Comunidad Foral de Navarra tiene un marcado carácter clínico que nos dificulta e impide en ocasiones reflejar y dejar constancia de causas que están originando dificultades en el proceso educativo.

Consideramos además que dicho desajuste clínico-educativo nos lleva a vernos a los y las profesionales de la orientación ante dilemas

éticos y situaciones nada cómodas.

Hemos investigado la normativa de orientación de otras comunidades autónomas. Por todo ello y por la necesidad de tener un recurso para la recogida de esta importante información de modo operativo y funcional, el artículo se vertebra en seis ejes y permite hacer una mención al desfase curricular que está originando y a las medidas de atención a la diversidad que necesita recibir cada alumno.

## ANEXO I:

- ✦ Clasificación de Condiciones que pueden estar en el origen de la Necesidad Específica de apoyo educativo.
- ✦ Medidas Educativas
- ✦ Apoyos que recibe el alumnado

## CONCLUSIONES

De acuerdo con el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Por lo tanto:

**La necesidad específica de apoyo educativo se determinará cuando el alumno o alumna requiera de medidas específicas de intervención educativa, independientemente del origen de aquélla.**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM V

Informe Warnock (1978)

LISMI (LEY 13/1982) Ley de Integración Social de los Minusválidos

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.





## ANEXO 1

**CONDICIONES QUE PUEDEN ESTAR EN EL ORIGEN DE LA NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO:**

<b>1 Necesidades Educativas Especiales:</b>	<b>1.1.</b> Discapacidad Intelectual	1.1.1. Leve
		1.1.2. Moderada
		1.1.3. Severa
		1.1.4. Profunda
	<b>1.2.</b> Discapacidad Auditiva	1.2.1. Media
		1.2.2. Severa
		1.2.3. Profunda
	<b>1.3.</b> Discapacidad Visual	1.3.1. Moderada
		1.3.2. Severa
		1.3.3. Profunda
		1.3.4. Ceguera
<b>1.4.</b> Discapacidad Física		
<b>1.5.</b> Trastorno del Espectro Autista (TEA)		
<b>1.6.</b> Trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta		
<b>1.7.</b> Trastorno mental.		
<b>1.8.</b> Retraso global del desarrollo (EI)		
<b>2 Trastorno Específico del Aprendizaje:</b>	<b>2.1.</b> De la lectura	
	<b>2.2.</b> De la expresión escrita	
	<b>2.3.</b> De las matemáticas	
	<b>2.4.</b> Del aprendizaje procedimental o no verbal	
	<b>2.5.</b> Inteligencia límite	
<b>3 Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad (TDAH):</b>	<b>3.1.</b> Presentación combinada	
	<b>3.2.</b> Presentación predominante con falta de atención	
	<b>3.3.</b> Presentación predominante hiperactiva/impulsiva	

<b>4</b>	<b>Trastorno de la comunicación:</b>	4.1. Trastorno del lenguaje
		4.2. Trastorno fonológico
		4.3. Trastorno de la comunicación social (pragmático)
		4.4. Trastorno específico del lenguaje (TEL)
<b>5</b>	<b>Altas capacidades intelectuales:</b>	5.1. Superdotación
		5.2. Talentos simples y complejos
		5.3. Precocidad
<b>6</b>	<b>Condiciones personales o de historia escolar:</b>	6.1. Dificultades por escolarización irregular y/o absentismo
		6.2. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo
		6.3. Dificultades por desconocimiento del idioma
		6.4. Pertener a familias socio-económicamente desfavorecidas y/o dependientes de ayudas sociales
		6.5. Condiciones de salud: hospitalización y/o convalencia en domicilio
		6.7. Circunstancias de adopción, acogimiento, reagrupación, protección o tutela.
		6.8. Dependencia de instituciones de protección del menor
		6.8. Situación de violencia de género y/o familiar
		6.9. Otras razones de urgencia personal, familiar y/o social
	Año de valoración psicopedagógica:.....	
	Diagnóstico médico: .....	



1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES			
	CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
1.1.	<b>Discapacidad Intelectual</b> 1.1.1. Leve 1.1.2. Moderada 1.1.3. Severa 1.1.4. Profunda	Alumnado con limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.	El servicio de orientación educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos internacionales, evidencia el cumplimiento de los criterios establecidos. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.
1.2.	<b>Discapacidad Auditiva</b> 1.2.1.- Medio 1.2.2.- Severa 1.2.3.- Profunda	Alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la audición que corresponda con una hipoacusia o sordera.	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.
1.3.	<b>Discapacidad Visual</b> 1.3.1.- Moderada 1.3.2.- Severa 1.3.3.- Profunda 1.3.4.- Ceguera	Alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la visión que corresponda con una baja visión o ceguera	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.
1.4.	<b>Discapacidad Física</b>	Alumnado con alteraciones en la función motora por una causa localizada en el aparato óseo articular, muscular y/o nervioso.	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.
1.5.	<b>Trastorno del Espectro Autista</b>	Alumnado con déficit persistente en la comunicación e interacción social en diversos contextos y con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.	El servicio de orientación educativa, tomando como referencia los sistemas diagnósticos establecidos para el trastorno del espectro autista. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.
1.6.	<b>Trastornos disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta</b>	Alumnado con un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado a su edad, caracterizado por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia o por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad, generando deterioro en las relaciones familiares o sociales. Corresponde a los diagnósticos DSM-5: Trastorno negativista desafiante, Trastorno explosivo intermitente y Trastorno de conducta.	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.



<b>1.7. Trastorno Mental</b>	Alumnado con patrón persistente de comportamiento alterado que puede deberse a distintos trastornos mentales: Trastornos depresivos, Trastornos de ansiedad...	Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complementa a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.
<b>1.8. Retraso global del desarrollo</b>	Alumnado con retraso o pérdida significativa en las funciones básicas del desarrollo: cognitivas, personal/social, comunicativas y/o adaptativas. Esta condición únicamente se atribuirá al alumnado que cursa la etapa de educación infantil. Al finalizar la etapa los servicios de orientación revisarán la evolución del alumno y determinarán el tipo de discapacidad que genera, en el caso de éstas persistan.	El servicio de orientación evidencia el cumplimiento de los siguientes criterios en alumnos menores de 5 años. Esta información puede complementarse con la aportada por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente.

## 2. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE

	CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
<b>2.1. De la lectura</b>		Alumnado con dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, con un retraso lector de al menos 2 años. Las dificultades no pueden ser explicadas con discapacidad, falta de oportunidades de aprendizaje o factores socioculturales, y son resistentes a la intervención.	El servicio de orientación educativa tomando como referencia los sistemas diagnósticos establecidos para cada uno de ellos.
<b>2.2. De la expresión escrita</b>		Alumnado con dificultad específica en el aprendizaje de la escritura, con un retraso lector de al menos 2 años. Las dificultades no pueden ser explicadas con discapacidad, falta de oportunidades de aprendizaje o factores socioculturales, y son resistentes a la intervención.	
<b>2.3. De las matemáticas</b>		Alumnado con dificultad específica en el aprendizaje del cálculo, con un retraso lector de al menos 2 años. Las dificultades no pueden ser explicadas con discapacidad, falta de oportunidades de aprendizaje o factores socioculturales, y son resistentes a la intervención.	
<b>2.4. Del aprendizaje procedimental o no verbal</b>		Alumnado con dificultades en las habilidades motoras gruesas y finas, capacidades visoespaciales, y habilidades sociales. Las dificultades no pueden ser explicadas con discapacidad, falta de oportunidades de aprendizaje o factores socioculturales, y son resistentes a la intervención.	
<b>2.5. Inteligencia límite</b>		Dificultad en el desarrollo de las habilidades académicas y adaptativas propias de la edad coincidiendo con un nivel intelectual comprendido entre 1 y 2 desviaciones típicas por debajo de la media.	

3. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD			
	CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
3.1.	Presentación combinada		Requiere información emitida por el ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa.
3.2.	Presentación predominante con falta de atención		
3.3.	Presentación predominante hiperactiva/impulsiva		

4. TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN			
	CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
4.1.	Trastorno del lenguaje		
4.2.	Trastorno fonológico		
4.3.	Trastorno de la comunicación social (pragmático)		
4.4.	Trastorno específico del lenguaje (TEL)		

5. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES			
	CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
5.1.	Superdotación		
5.2.	Talentos simples y complejos		
5.3.	Precocidad		

6. CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR		
CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN	REQUERIMIENTO
6.1.	Dificultades escolarización irregular y/o absentismo	Alumnado de familias pertenecientes a una minoría cultural, temporeros, feriantes, y/o con faltas de asistencia, absentista.
6.2.	Incorporación tardía al sistema educativo	
6.3.	Dificultades por desconocimiento del idioma	
6.4.	Pertenecer a familias socio-económicamente desfavorecidas y/o dependientes de ayudas sociales	Beneficiarios de becas (comedor, material...), familias con dificultades obvias para pagar las cuotas, actividades extraordinarias (excursiones) ...
6.5.	Condiciones de salud	Alumnado al que sus condiciones de salud pueden dificultar de manera significativa tanto el aprendizaje como la asistencia normalizada al centro docente.  Requiere informe facultativo emitido por ámbito sanitario competente
6.6.	Circunstancias de adopción, acogimiento, reagrupación, protección o tutela	Alumnado que por las circunstancias indicadas presenta desfase escolar significativo, riesgo evidente de padecerlo o dificultades graves de adaptación escolar.
6.7.	Dependencia de instituciones de protección del menor	Alumnado dependiente de instituciones de protección social del menor (Alumnado con el que interviene EAIA, PEIF, COA...)
6.8.	Situación de violencia de género y/o familiar	
6.9.	Otras razones de urgencia personal, familiar y/o social	



**DEFASE CURRICULAR:**

- 2 años o más de desfase curricular
- En torno a 1 año de desfase curricular
- Sin desfase curricular

**MEDIDAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA:**

1. Adaptación curricular significativa (ACS)
2. Adaptación de acceso al currículo
3. Refuerzo Educativo (RE)
4. Plan de Recuperación (PRE)
5. Apoyo Específico PT (EP, ESO)
6. Apoyo Específico AL (EP, ESO)
7. Apoyo Específico APE (Programa de apoyo educativo EP)
8. Estimulación Temprana PT (EI)
9. Estimulación Temprana AL (EI)
10. Ampliación
11. Fragmentación
12. Anticipación
13. Adaptación en la asistencia por motivos de salud
10. Incorporación a un nivel inferior al que le corresponde por edad
11. Permanencia extraordinaria en educación infantil
12. Permanencia extraordinaria en educación primaria
13. Unidad de currículo especial (UCE)
14. PROA

**APOYOS QUE RECIBE:**

ESPECIALISTA	DI	DG	FI	FG	EM
AL					
PT					
APE					
PR. REF					
OTROS PROF.					

AL: Profesor de Audición y Lenguaje  
 PT: Profesor de Pedagogía Terapéutica  
 APE: Profesor Programa de Apoyo a Primaria  
 PR.REF: Profesores de Referencia  
 OTROS PROF: Otros Profesores

DI: Dentro del aula Individual  
 DG: Dentro del aula Grupo  
 FI: Fuera del aula Individual  
 FG: Fuera del aula Grupo  
 EM: Elaboración Materiales

OTROS APOYOS: TIEMPO, ESPECIALISTA	
CUIDADOR	
CREENA	

PT: Profesor de Pedagogía Terapéutica  
 AL: Profesor de Audición y Lenguaje  
 PT-AL: Doble perfil  
 PTVis: Profesor PT – Visuales  
 PT-LS: PT con Lenguaje de Signos  
 AL-LS: PT con Lenguaje de Signos  
 ISL: Intérprete de Lengua de Signos



