

Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa: Arreta Goiztiarra Hezkuntzaren Baitan

Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Atención Temprana



Bigarren fasea: detekzio espezifiko

Segunda fase: detección específica

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa: Arreta Goiztiarra Hezkuntzaren Baitan

Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El Entorno Educativo de la Atención Temprana

Bigarren fasea: detekzio espezifikoa

Segunda fase: detección específica

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HEZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2016

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la red *Bibliotekak* del Gobierno Vasco:

<http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>

Equipo de Atención Temprana (EAT)

Marisa Belaustegi (B06 Berritzegunea)

Carmen Cuesta (G01 Berritzegunea)

María del Carmen Fernández (B01 Berritzegunea)

Isabel Galende (Berritzegune Nagusia)

Nere Inda (Berritzegune Nagusia)

Antonio Luengo (B02 Berritzegunea)

Noel Meabe (G03 Berritzegunea)

Begoña Olaskoaga (G01 Berritzegunea)

Igone Orbea (A01 Berritzegunea)

Miren Rojo (A01 Berritzegunea)

Ramón Muñoz (Coordinador del EAT)

Edición: 1.ª, agosto de 2016

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, I
01010 Vitoria-Gasteiz

Diseño: *EkipoPO*

Lan honen bibliografia-erregistroa Eusko Jaurkitzaren *Bibliotekak* sarearen katalogoan aurki daiteke:

<http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>

Arreta Goiztiarreko Taldea (AGT)

Marisa Belaustegi (B06 Berritzegunea)

Carmen Cuesta (G01 Berritzegunea)

María del Carmen Fernández (B01 Berritzegunea)

Isabel Galende (Berritzegune Nagusia)

Nere Inda (Berritzegune Nagusia)

Antonio Luengo (B02 Berritzegunea)

Noel Meabe (G03 Berritzegunea)

Begoña Olaskoaga (G01 Berritzegunea)

Igone Orbea (A01 Berritzegunea)

Miren Rojo (A01 Berritzegunea)

Ramón Muñoz (AGTaren koordinatzailea)

Argitaraldia: I.a, 2016ko abuztua

© Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa
Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila

Argitaratzailea: Eusko Jaurkitzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, I
01010 Vitoria-Gasteiz

Diseinua: EkipoPO

Presentación

Cumpliendo con el compromiso adquirido con la publicación del **Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil**, presentamos este documento sobre la Segunda de las fases consideradas en ese Protocolo, la de la *Detección Específica*. En la primera, la de *Vigilancia Rutinaria del Desarrollo*, proponíamos las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil, instrumentos para una observación sistemática del progreso personal de nuestros alumnos y alumnas de Educación Infantil. En esta abordamos aquellas situaciones en las que, tras la observación realizada por el profesorado tutor, encontremos motivos de atención o de preocupación por la evolución del alumnado.

La experiencia de las Asesorías de Necesidades Educativas Especiales (NEE) nos permite ofrecer un conjunto de instrumentos de screening estandarizados para su utilización en esta segunda fase por el profesorado consultor, con la colaboración de las asesorías de NEE. Esta segunda fase conducirá a una toma de decisiones fundamentada sobre la intervención, la derivación y la valoración psicopedagógica.

Conviene señalar la necesidad de promover y llevar a cabo este Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil en estrecha relación con las familias. La eficacia de la intervención temprana se vincula a su implementación en los entornos naturales, así que el hecho de que el ámbito escolar sea uno de ellos no nos exime de una colaboración proactiva con el primero y más relevante: la familia.

Esto es así porque detectamos para intervenir, para responder a las necesidades de nuestro alumnado. La intervención desde el mismo momento en que percibimos que el desarrollo no sigue su curso habitual es la que justifica el proceso que hemos diseñado y puesto en marcha este curso.

Finalmente, es necesario reconocer que la profesionalidad del profesorado de Educación Infantil y del profesorado consultor, que de manera tan positiva han acogido este Protocolo, es la garantía de su implementación y de la mejora de la atención a las necesidades educativas de nuestro alumnado.

Begoña Garamendi Ibarra

Directora de Innovación Educativa

Aurkezpena

Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa argitaratzean hartutako konpromisoa betetzeko, agiri honetan Protokoloan jasotako bigarren fasea aurkezten dugu: *Detekzio Espezifikoa*. Lehen fasean, hots, *Garapenaren Ohiko Zaintzan*, Haurren Garapena Behatzeko Eskalak proposatu genituen, Haur Hezkuntzako ikasleen bilakaera pertsonala sistematikoki behatzeko tresna gisa. Oraingo honetan, egoera hauek jorratuko ditugu: irakasle tutoreek behaketa egin ostean, ikasleen bilakaera artatzeko edo horren gainean kezkatzeko arrazoiak ikusten diren egoerak.

Hezkuntza Premia Bereziatako (HPB) aholkularitzen esperientziak aukera ematen digu screening tresna estandarizatuak eskaintzeko, irakasle aholkulariek bigarren fase honetan erabil ditzaten, HPBko aholkularitzekin elkarlanean. Bigarren fase honen emaitza gisa, esku-hartzeetan, bideratzean eta balorazio psikopedagogikoan oinarritutako erabakiak hartuko dira.

Azpimarratu behar da beharrezkoa dela familiarekin elkarlan estuan aritzea, Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa gauzatzean. Esku-hartze goiztiarraren eraginkortasuna hura ingurune naturaletan ezartzearen arabera da, eta eskola ingurune horietako bat izateak ez du esan nahi ez dugula elkarlan proaktiboa izan behar denetan lehena eta garrantzitsuena den ingurunearekin: familia, hain zuzen.

Izan ere, detekzioaren helburua da esku hartzea eta gure ikasleen beharrei erantzutea. Garapenak ohiko bideari ez diola jarraitzen ikusten dugun momentuan esku hartzeak justifikatzen du diseinatu eta ikasturte honetan martxan jarri dugun prozesua bera.

Azkenik, Haur Hezkuntzako irakasleen eta irakasle aholkularien profesionaltasuna aitortu behar dugu, modu oso onean hartu baitute Protokoloa, eta horiek dira Protokoloa ezarriko dela eta gure ikasleen hezkuntza-beharrak hobeto artatuko direla ziurtatzen duen bermea.

Begoña Garamendi Ibarra

Hezkuntza Berriztatze Zuzendaria

Présentation

Conformément à l'engagement avec la publication du **Protocole de Surveillance du Développement de l'Enfant**, nous présentons ce document sur la deuxième phase considérée dans le Protocole, celle de la *Détection Spécifique*. Dans la première phase, celle de la *Surveillance Routinière du Développement*, nous avons proposé des Scales d'Observation du développement de l'enfant, outils pour l'observation systématique des progrès personnels de nos élèves d'Ecole Maternelle. Dans celui-ci, nous traitons ces situations où, après l'observation par les professeurs des écoles, nous trouvons des raisons d'alarme ou de préoccupation pour le développement des élèves.

L'expérience des conseillers en Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) nous permet d'offrir un ensemble d'instruments de dépistage standardisés à être utilisés dans la deuxième phase par le professeur des écoles consultant avec la collaboration du conseiller BEP. Cette deuxième phase permettra de prendre des décisions éclairées sur l'intervention, l'orientation et l'évaluation psychopédagogique.

Il convient de noter la nécessité de promouvoir et mettre en œuvre le présent Protocole de Surveillance du Développement de l'Enfant en relation étroite avec les familles. L'efficacité de l'intervention précoce est liée à sa mise en œuvre dans les milieux naturels, donc le fait que le milieu scolaire est l'un d'entre eux ne nous dispense pas d'un partenariat proactif avec le premier et le plus important: la famille.

Ceci est parce que nous détectons pour intervenir, pour répondre aux besoins de nos élèves. C'est l'intervention à partir du moment où nous percevons que le développement ne suit pas son cours habituel ce qui justifie le processus que nous avons conçu et mis en œuvre ce cours.

Enfin, il faut reconnaître que le professionnalisme des enseignants de la maternelle et des professeurs des écoles consultants, qui si positivement ont accepté le présent Protocole, est la garantie de sa mise en œuvre et de l'amélioration de l'attention sur les besoins éducatifs de nos étudiants.

Begoña Garamendi Ibarra

Directrice de l'Innovation en Éducation

Presentation

In order to fulfil the commitment made with the publishing of the **Protocol for the Monitoring of the Infant Development**, we present this document about the Second of the stages considered in the Protocol: the Specific Detection one. Previously, in the *Routine Monitoring of the Development*, we proposed the Scales of the Infant Development Observation, tools for a systematic observation of the personal progress of our students in Infant Education. This time we tackle those situations in which, after the observation made by the tutor, we find that our students' evolution shows signs of worry.

The experience that the Advisory Service for Special Educational Needs has lets us offer a set of instruments for screening standardized to be used in this second stage by the consultant teachers with the collaboration of the SEN advisors. This second stage will lead to a decision making based on the intervention, the referral and the psycho-pedagogic evaluation.

It is important to underline that it is necessary to promote and carry out this Protocol in close relation with the families. The efficiency of the early intervention goes along with its implementation in natural environments. Being the school one of them does not mean that a proactive collaboration with the first and most important one, the family, is not necessary.

This is so because we want to detect in order to intervene, to meet the needs of our pupils. From the very moment in which we feel that the development does not go on rightly the intervention justifies the process we have designed and started this course.

Finally, it is necessary to recognize that the professionalism of the Infant Education Teachers and of the Consultant Teachers, who have received this Protocol in such a positive way, is the guarantee of its implementation and of the improvement of the response to the educational needs of our students.

Begoña Garamendi Ibarra

Director of Educational Innovation

Índice

1. La toma de decisiones tras la vigilancia rutinaria del desarrollo	12
2. La detección específica.....	18
2. 1. Pruebas para el despistaje de problemas auditivos.....	20
2. 2. Pruebas para el despistaje de problemas de visión.....	20
2. 3. Pruebas para el despistaje de problemas en el área motora y física.....	20
2. 4. Pruebas para el despistaje de problemas en el área personal y social	22
2. 5. Pruebas para el despistaje de problemas en el desarrollo del lenguaje	24
2. 6. Pruebas para el despistaje de problemas de atención e hiperactividad	26
2. 7. Pruebas para el despistaje de problemas relacionados con los trastornos del espectro del autismo (TEA).....	28
2. 8. Pruebas para el despistaje del desarrollo precoz	30
2. 9. Pruebas para el despistaje de algunas dificultades de aprendizaje	32
3. La participación de la familia.....	36
4. Bibliografía.....	42
5. Anexos.....	46
5.1. Lista de control para la apreciación de dificultades en la visión (2016)	49
5.1. Guía para la entrevista con la familia	55
5.1. Modelo de Informe de derivación al EVAT o Servicios de Pediatría	61

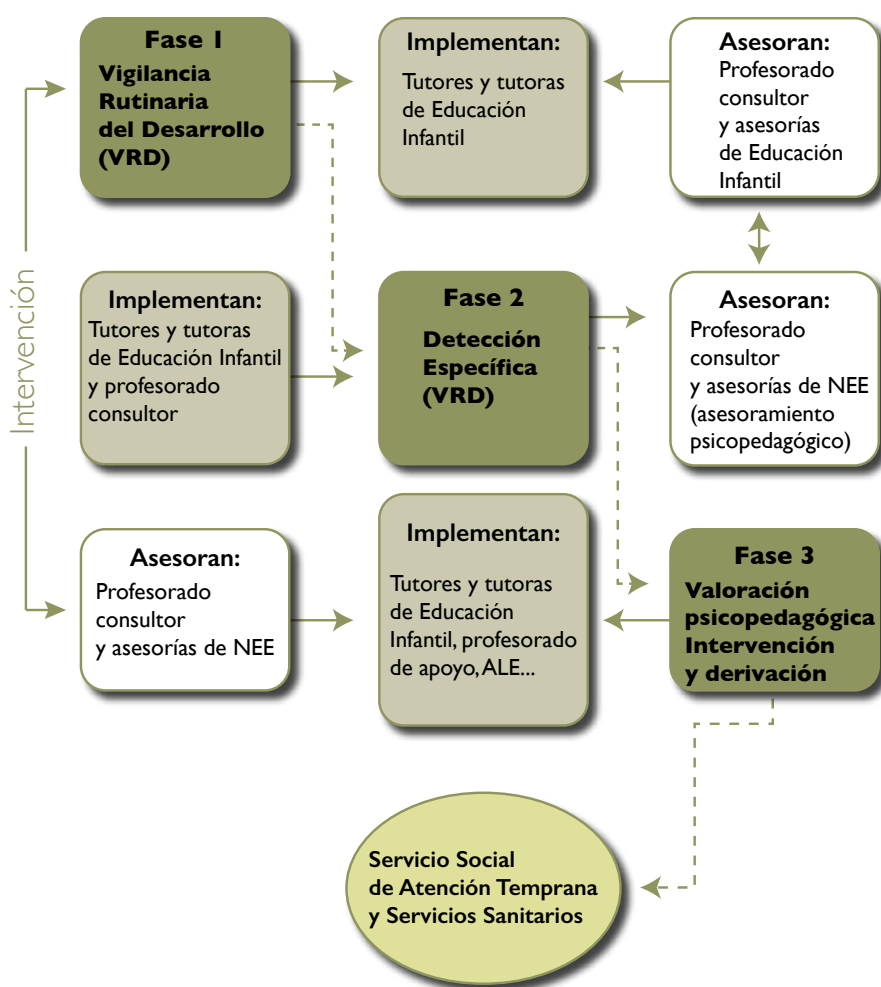
Aurkibidea

1. Garapenaren ohiko zaintzaren ondoren erabakiak hartzea	13
2. Detekzio espezifikoa.....	19
2. 1. Entzumen-arazoak hautemateko probak.....	21
2. 2. Ikusmen-arazoak hautemateko probak.....	21
2. 3. Arlo motorreko eta fisikoko arazoak hautemateko probak	21
2. 4. Arlo pertsonaleko eta sozialeko arazoak hautemateko probak.....	23
2. 5. Hizkuntzaren garapenean arazoak hautemateko probak	25
2. 6. Arreta- eta hiperaktibitate-arazoak hautemateko probak	27
2. 7. Autismoaren esparruko nahasmenduekin lotutako arazoak hautemateko probak.....	29
2. 8. Garapen goiztiarra hautemateko probak.....	31
2. 9. Zenbait ikaskuntza-arazo hautemateko probak.....	33
3. Familien parte hartzea	37
4. Bibliografia.....	43
5. Eranskinak.....	47
5.1. Ikusmen-arazoak hautemateko kontrol-zerrenda (2016).....	49
5.2. Familiarekin elkarriketa izateko gida	55
5.3. AGBTetara edo Pediatria Zerbitzuetara bideratzeko txostenaren eredua	61

I. La toma de decisiones tras la vigilancia rutinaria del desarrollo

Como se sabe, la **Vigilancia Rutinaria del Desarrollo** es la primera fase del *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil*. La llevan a cabo los tutores y tutoras de Educación Infantil con la colaboración del profesorado consultor.

Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil

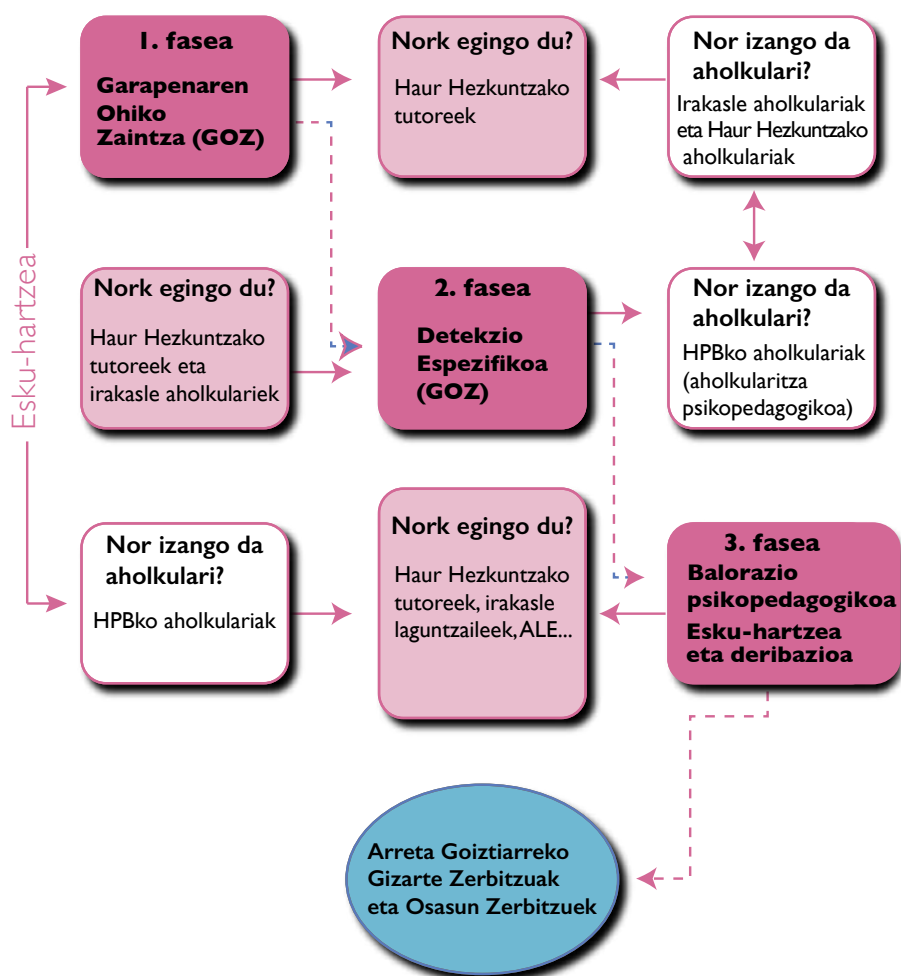


El diagrama anterior muestra que son las asesorías de Educación Infantil las que orientan en la primera fase. ¿Cuál puede ser el contenido de ese asesoramiento? La distribución de tareas y el perfil profesional de las asesorías de los berritzegunes zonales aconsejan que su actuación se refiera a los aspectos relacionados con la implementación de la primera fase, salvo que la demanda de asesoramiento provenga de uno de los centros de los que son *referentes*. Esos aspectos tienen que ver con las

I. Garapenaren ohiko zaintzaren ondoren erabakiak hartzea

Azaldu dugunez, *Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloaren* lehen fasea **Garapenaren Ohiko Zaintza da**. Haur Hezkuntzako tutoreek burutzen dute, irakasle aholkulariekin elkarlanean.

Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa



Aurreko diagramak erakusten du Haur Hezkuntzako aholkularitzek ematen dutela orientazioa lehen fasean. Zer eduki izan dezake aholkularitza horrek? Zereginen banaketa eta zonaldeetako berritzeguneen aholkularitzen profil profesionalak kontuan izanik, komenigarria da haien jarduerak lehen fasea ezartzearekin lotutako alderdiak lantzea, aholkularitza *erreferente* den zentro batek ez badu eskatzen, behinik behin. Alderdi horiek Eskalekin, behaketaren uneekin, egin litezkeen egokitzapenekin

propias Escalas, los momentos de la observación, posibles adaptaciones (apartado 8.10 del *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil*), orden de la observación, formatos, información a conservar, etc.

La demanda puede llegar desde las asesorías de referencia (de etapa) o directamente de los centros educativos de los que las propias asesorías de Educación Infantil son referentes. En ambos casos y de acuerdo con su perfil asesor, podrán proponer estrategias metodológicas de intervención para la consecución de los hitos básicos del desarrollo.

El abordaje, desde el punto de vista del asesoramiento, de dificultades o alteraciones del desarrollo de alumnos o alumnas concretas, debe seguir siendo responsabilidad de la asesoría de referencia o de la de NEE, según lo dispuesto normativamente.

De acuerdo con lo establecido en el Protocolo, la ausencia de las conductas señaladas en *tres o más de tres ítems en un Área, o en dos o más ítems en dos Áreas y/o la presencia de signos de alerta* suponen el inicio de la *segunda fase, la de la **Detección Específica***, mediante la que se pretende objetivar los resultados de la observación realizada en la primera fase.

Con respeto al *desarrollo precoz* o sospecha de altas capacidades intelectuales, el criterio para el inicio de la segunda fase es doble. En primer lugar, que las conductas señaladas en *tres o más de tres ítems en un Área, o en dos o más ítems en dos Áreas, correspondan a los indicadores de edad superior al alumno y alumna en cuestión*. En segundo lugar, que presente el 50% o más de los indicadores de desarrollo precoz correspondientes a su edad cronológica. Ambas circunstancias deben darse de manera simultánea. En todo caso, debe recordarse que el que estos criterios no se cumplan en su totalidad y, por tanto, no se inicie la Detección específica, no supone que deba obviarse una intervención adecuada a sus necesidades.

Es el profesorado consultor el que plantea a la asesoría de Necesidades Educativas Especiales (NEE) la necesidad de iniciar esta *segunda fase*. La asesoría comentará el *proceso a seguir*, incluyendo las pruebas o herramientas para utilizar, en su caso. Aunque la afirmación de que cada niño o niña son únicos sea evidente, debemos insistir en tenerla en cuenta en todas las decisiones educativas que al respecto puedan tomarse. Por lo tanto, en este documento se señala un proceso que debe ajustarse luego a las características concretas de cada caso.

Tras la implementación de la *segunda fase*, la asesoría de NEE, en colaboración con los agentes educativos del centro que están interviniendo, orientará sobre la necesidad de una valoración psicopedagógica, en cuyo caso se seguirá el procedimiento actualmente vigente. Esta orientación no detiene la intervención sobre las conductas motivo de preocupación, sino que debe continuar hasta que la asesoría ofrezca orientaciones más específicas al respecto, como resultado, precisamente, de esa valoración psicopedagógica.

Una vez publicado el [Decreto de Intervención Integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco](#), la Comisión Técnica Interinstitucional continuará con los trabajos realizados en lo referente a informes de derivación y acceso al llamado Servicio de intervención social en atención temprana (según lo dispuesto en el Decreto 185/2015, de 6 de octubre, de Cartera de Prestaciones y Servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales).

(*Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloaren 8.10 atala*), behaketaren ordenarekin, formatuekin, gorde beharreko informazioarekin, etab. lotuta daude.

Eskaera bi bidetatik etor daiteke: erreferentziazko aholkularitzetatik, (etapenak) edo Haur Hezkuntzaren berezko aholkularitzak erreferente dituzten ikastetxeetatik zuzenean. Kasu bietan, eta haien aholkulari-profila kontuan izanik, esku hartzeko estrategia metodologikoak proposa ditzakete, garapenaren oinarritzko mugarriak lortzeko.

Ikasle zehatzen aholkularitzaren, zailtasunen edo garapen-nahasmenduen ikuspegitik, egoerari heltzeko ardura erreferentziazko aholkularitzarena edo HPBarena izango da aurrerantzean ere, arauz xedatutakoaren arabera.

Protokoloan ezarritakoaz jarraituz, ez badira adierazitako jokabideak antzematen *Arlo baten hiru item edo gehiagotan edo bi Arlotako bi item edo gehiagotan, eta/edo alerta-zeinuak badaude, bigarren faseari ekingo zaio, **Detekzio Espezifikoa***, hain zuzen. Horren bitartez, helburua da lehen fasean egindako behaketaren emaitzak objektibo bihurtzea.

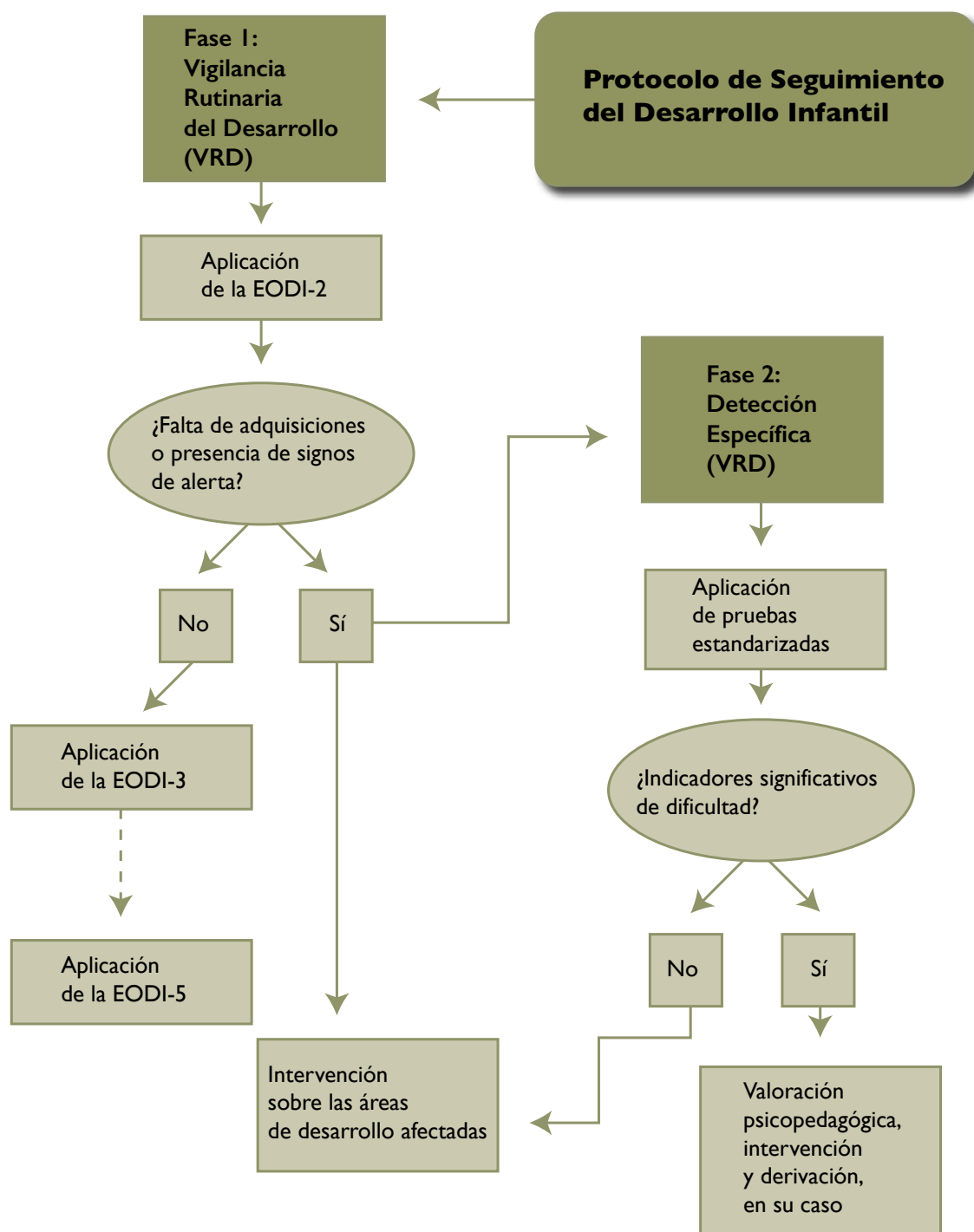
Garapen goiztiarra edo gaitasun intelektual handiak daudela sumatzen denean, bigarren faseari hasiera emateko irizpidea bikoitza da. Lehenik eta behin, *Arlo baten hiru item edo gehiagotan edo bi Arlotako bi item edo gehiagotan adierazitako jokabideak ikaslearen adinetik gorako adierazleekin bat etorri behar dira. Bigarrenik, garapen goiztiarreko adierazleen % 50 edo gehiago izan ditzala, haren adin kronologikoari dagokionez*. Bi baldintzak aldi berean bete behar dira. Nolanahi ere, gogoratu behar da irizpide horiek guztiz ez betetzeak, eta, hortaz, Detekzio espezifikoa ez abiarazteak ez duela esan nahi ikasleen beharrei erantzuteko esku-hartze egokia beharrezkoa ez denik.

Irakasle aholkulariek Hezkuntza Premia Bereziatako (HPB) aholkularitzari jakinaraziko diote *bigarren fasea* martxan jarri behar dela. *Aholkularitzak zer prozesu jarraitu behar den komentatuko du*, eta, hala badagokio, zer tresna edo proba erabili behar diren ere bai. Nahiz eta agerikoa den haur bakoitza berezia dela, azpimarratu behar dugu kontuan hartu behar dela hori ikaslearen gainean hartzen diren hezkuntza-erabaki guztietan. Horrenbestez, agiri honetan nabarmentzen dugu prozesua kasu bakoitzaren ezaugarrietara egokitu behar dela.

Bigarren fasea bete ondoren, esku hartzen ari diren ikastetxeko hezkuntza-eragileekin batera, HPBko aholkularitzak zehaztu beharko du balorazio psikopedagogikoa egin behar den, eta, egin behar bada, egun indarrean dagoen prozedurari jarraitu behar zaio. Nolanahi ere, horrek ez du esan nahi kezka-iturri diren jokabideen gaineko esku-hartzeak eten behar direnik. Izan ere, esku-hartzearekin jarraitu behar da, aholkularitzak, balorazio psikopedagogiko horren ondorioz, orientabide zehatzagoak ematen dizkigun arte.

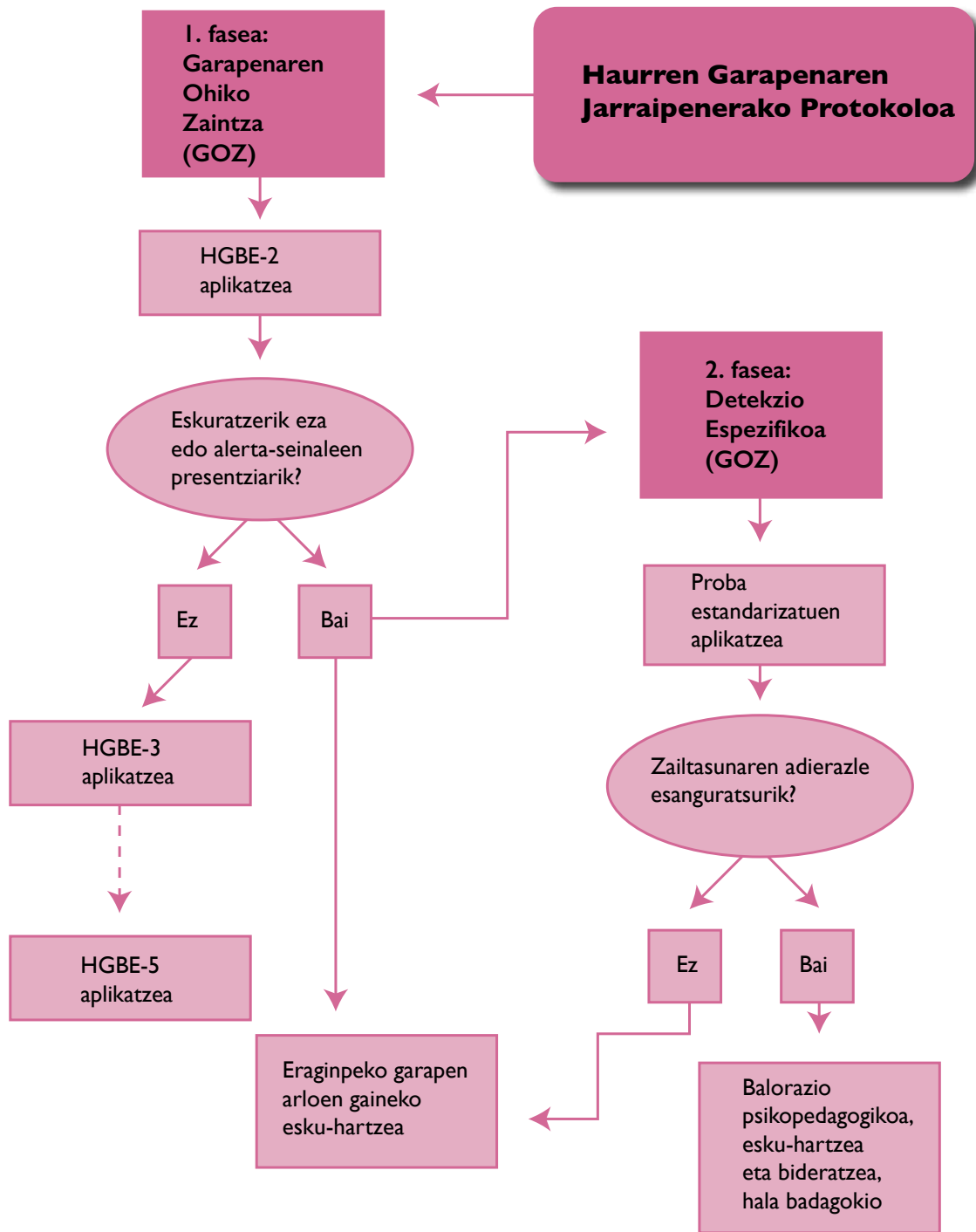
Behin [Euskal Autonomia Erkidegoko arreta goiztiarreko esku-hartze integralari buruzko dekretua](#) argitaratu denean, erakundearteko batzorde teknikoak bideratzeko txostenen gainean egindako lanekin jarraituko du, bideratzeko eta Arreta goiztiarreko esku-hartze sozialaren zerbitzua eskuratzeko txostenei dagokienez (Gizarte Zerbitzuen Euskal Sistemaren Prestazio eta Zerbitzuen Zorroari buruzko urriaren 6ko 185/2015 Dekretuak ezarritakoaren arabera).

Resumen del proceso de Detección Específica



En todo caso, tras la puesta en marcha del Protocolo, las posibles derivaciones solo se realizarán tras la *segunda fase*, esto es, tras la *Detección Específica*, llevada a cabo con el concurso de la asesoría de NEE.

Detekzio Espezifikoaren prozesuaren laburpena



Hala ere, Protokoloa martxan jarri ondoren, *bigarren fasearen* ostean bideratuko dira soilik, hau da, *Detekzio Espezifikoa* egin ostean, eta detekzio hori HPBko aholkularitzarekin batera egingo da.

2. La detección específica

La puesta en marcha de la Vigilancia Rutinaria del Desarrollo no debe excluir buenas prácticas actuales de valoración del desarrollo y análisis de posibles dificultades de un niño o niña. Antes al contrario, lo que se pretende es sistematizar y complementar esos abordajes y extenderlos a todo el alumnado. En ese sentido, si tras la utilización contextualizada de las *Escalas de Observación del Desarrollo Infantil* se encuentran motivos significativos de preocupación, el profesorado consultor debería a nuestro juicio realizar su propia observación, incluyendo el análisis de actividades y tareas cotidianas del aula o cualquier otra práctica contrastada de su acervo profesional. Ese necesario contraste antecede a la Detección Específica.

Como se ha explicado en diversas ocasiones, con esta segunda fase se pretende fundamentar la toma de decisiones. La más inmediata es la de la intervención. Se cumplan o no las condiciones para el pase a la Detección Específica, la ausencia de algún hito del desarrollo debe suponer, sin dilación, un plan de trabajo para su abordaje. No es necesario un diseño complejo de intervención. Bastaría con señalar cual es la necesidad, qué actividades vamos a realizar para responder a ella y cuándo vamos a revisar la respuesta o respuestas del alumno o alumna en cuestión. Esas tareas o actividades deben formar parte del devenir cotidiano de la clase.

La Detección Específica supone, siempre que sea posible, la utilización de pruebas estandarizadas. Es posible que algunos profesionales tengan alguna cautela sobre su uso. Las cautelas pueden ser razonables y pueden impedir decisiones no suficientemente fundamentadas. De hecho, la propia Detección Específica en sí constituye una cautela: Se trata de asegurarse de la entidad de las dificultades observadas, antes de tomar la decisión de recurrir a servicios externos al centro, sean éstos educativos, sanitarios o sociales.

La utilización de estas pruebas de *screening* o de cribado, debe hacerse con la colaboración de la asesoría de NEE. La asesoría podrá proponer otras distintas a las aquí presentadas tras el análisis de la aplicación de las EODIs y las observaciones complementarias que el profesorado consultor haya realizado.

La relación que sigue a continuación es el resultado del conocimiento y la práctica de los programas especializados de las asesorías de NEE (Trastornos Generalizados del Desarrollo, Accesibilidad y Comunicación, Desarrollo de Capacidades e Integración Social). No es una propuesta cerrada ni definitiva, por lo que periódicamente será revisada en el contexto de los mismos programas. La información que sigue a continuación no sustituye a la ofrecida en los manuales de las pruebas relacionadas.

Una última consideración sobre las pruebas citadas. Por distintas razones (edad del alumnado, inespecificidad de la sintomatología, etc.), no siempre habrá instrumentos baremados de *screening* disponibles. En esos casos, se ha optado por la elaboración de listas de control que puedan ayudar a precisar algo más los resultados de las EODIs.

2. Detekzio espezifikoa

Garapenaren Ohiko Zaintza martxan jartzeak ez du esan nahi gaur egun badauden jardunbide onak baztertu behar direnik, garapena baloratzeari eta haurrak izan ditzakeen zailtasunak aztertzeari dagokienez. Azken batean, helburua da gaiari heltzeko modu horiek osatzea eta ikasle guztiengana hedatzea. Ildo horretatik, *Haurren Garapena Behatzeko Eskalak* testuinguruari egokituta erabili ondoren kezkatzeko arrazoi esanguratsuak aurkitzen badira, uste dugu irakasle aholkulariek behaketa zuzenagoa egin beharko luketela, ikasgelan egiten diren eguneroko jarduerak eta zereginak aztertuta edo haren jakintza profesionaleko beste edozein teknika egiaztatu erabilita. Erkaketa hori beharrezkoa da, eta Detekzio Espezifikokoaren aurretik egin behar dugu.

Sarritan azaldu dugun bezala, bigarren fasearen bidez erabakiak hartzeko oinarriak finkatzea da helburua. Lehen erabakia esku hartzea da. Detekzio Espezifikoa egiteko baldintzak bete ala ez, garapenaren mugarrietako bat falta dela antzemanaz gero, lanerako plan bat egin behar da lehenbailehen, egoerari heltzeko. Ez da esku-hartzea modu konplexuan diseinatu behar. Nahikoa da beharra zein den, horri erantzuteko zer egingo dugun eta ikaslearen erantzuna noiz berrikusiko den adieraztearekin. Zeregin edo jarduera horiek eskolen egunerokoaren parte izan behar dira.

Detekzio Espezifikoa egitean, ahal den guztietan, proba estandarizatuak erabili behar dira. Baliteke zenbait profesionalak zuhur jokatzeko horiek erabiltzean. Zuhurtzia hori arrazoizkoa izan daiteke, eta oinarri nahikorik izan gabe erabakitzea ekidin dezakete. Izan ere, Detekzio Espezifikoa bera zuhurtzia kontua da: helburu du behatutako zailtasunen izaera ziurtatzea, ikastetxeaz kanpoko zerbitzuetara jotzea erabaki aurretik, zerbitzu horiek hezkuntzakoak, osasunekoak nahiz sozialak izan.

Screening erako edo baheketarako proba horiek erabiltzean, HPBko aholkularitzarekin batera aritu behar gara. Aholkularitzak hemen aurkeztutakoez bestelako batzuk proposa ditzake, HGBEen aplikazioa aztertu eta irakasle aholkulariek behatze osagarriak egin ondoren.

Jarraian jasotzen dugun zerrenda HPBko aholkularitzaren ezagutzen eta programa espezializatuen praktikaren emaitza dira (Garapenaren Nahasmendu Orokorrak, Irisgarritasuna eta Komunikazioa, Gaitasunen Garapena eta Gizarteratzea). Proba ez da itxia, ezta behin betikoa ere, eta, hortaz, aldizka berrikusiko da, programen testuinguruaren baitan. Ondoren jasotako informazioak ez du aipatutako proben gidetan jada ematen dena ordeztzen.

Azken gogoeta bat probei buruz: hainbat arrazoi direla medio (ikasleen adina, sintoma zehaztugabeak, etab.), ez dira beti *screening*-tresna barematuak eskuragarri egongo. Horrelakoetan, erabaki dugu HGBEen emaitzak zertxobait gehiago zehazten lagunduko duten kontrol-zerrendak egitea.

2. 1. Pruebas para el despistaje de problemas auditivos

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
Prueba de los seis sonidos de LING	> 1 año	Explora la habilidad del niño o niña para detectar todas las frecuencias del habla, bajas, medias y altas
LittleEars: Cuestionario auditivo (Kühn-Inacker, Weichbold, Tsiakpini, Coninx, D'Haese 2003)	≤ 2 años	Cuestionario para padres, madres o cuidadores para evaluar el comportamiento auditivo de los niños y niñas. Aunque su uso está previsto hasta los dos años, suele emplearse más allá de esa edad.

2. 2. Pruebas para el despistaje de problemas de visión

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
Lista de control para la apreciación de dificultades en la visión (CRI 2016)	2-6 años	Listado de control elaborado a partir de las propuestas de los <i>Centros de Recursos para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual</i> .

2. 3. Pruebas para el despistaje de problemas en el área motora y física

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
MABC-2 , Batería de Evaluación del Movimiento para niños - 2 (Sheila E. Henderson, D.A. Sudgen, A. L. Barnett)	4-16 años	Prueba que permite detectar dificultades de movimiento en los niños y niñas, así como planificar un programa de intervención en consecuencia. Dispone de una guía para mejorar la competencia motriz de niños y niñas mediante la participación en actividades de la vida cotidiana. Para cada rango de edad existen ocho pruebas que evalúan destreza manual, puntería y atrape, y equilibrio.
Examen psicomotor para la primera infancia (Picq, I. & Vayer, P.)	2-5 años	Coordinación visomanual, coordinación dinámica, control postural y control del propio cuerpo (Adaptación realizada por el Equipo de Atención Temprana).

2. 1. Entzumen-arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
LINGen sei soinuen proba	> urte bat	Haurrak hizketaren frekuentzia guztiak detektatzeko duen gaitasuna aztertzen du, baxuak, ertainak eta altuak.
LittleEars: Entzumen-galdetegia (Kühn-Inacker, Weichbold, Tsiakpini, Coninx, D'Haese 2003)	≤ 2 urte	Gurasoentzako edo zainzaileentzako galdetegi bat da, haurren entzumen-jokabidea ebaluatzeko. Nahiz eta bi urte dituzten arte erabiltzeko aurreikusi den, adin horretatik gora ere erabili ohi da.

2. 2. Ikusmen-arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
Ikusmen-arazoak hautemateko kontrol-zerrenda (2016)	2-6 urte	Ikusteko urritasuna duten ikasleak hezkuntzan barne hartzeko baliabidetegien proposamenetatik sortutako kontrol-zerrenda.

2. 3. Arlo motorreko eta fisikoko arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
MABC-2, Mugimendua ebaluatzeko multzoa haurrentzat - 2 (Sheila E. Henderson, D. A. Sudgen, A. L. Barnett)	4-16 urte	Probak ahalbidetzen du haurren mugimendu-zailtasunak antzematea eta horren araberako esku-hartze programa planifikatzea. Gida bat du haurren mugimendu-gaitasuna hobetzeko egunerokoaren jardueretan parte hartuta. Zortzi proba daude adin-tarte bakoitzerako, eta eskuen trebetasuna, zehaztasuna eta harrapatzea eta oreka ebaluatzen dituzte.
Lehen haurtzarorako azterketa psikomotorra (Picq, I. & Vayer, P)	2-5 urte	Begi-eskuen koordinazioa, koordinazio dinamikoa, jarreraren kontrola eta norberaren gorputzaren kontrola (Arreta Goiztiarreko Taldeak egindako egokitza-pena).

2. 4. Pruebas para el despistaje de problemas en el área personal y social

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
Conners Early Childhood (C. K. Conners)	2-6 años	Los ítems de esta prueba permiten evaluar el funcionamiento de niños y niñas en el aprendizaje, en la interacción social y en la vida familiar. Realiza una aproximación a problemas tales como: inatención, hiperactividad, ansiedad, síntomas físicos, estado de ánimo y afectividad, comportamientos desafiantes o agresivos, funcionamiento social y comportamientos atípicos.
SDQ, Strengths and Difficulties (Robert Goodman)	4 y 16 años	El SDQ es un cuestionario en tres versiones (familias, profesorado y alumno o alumna) para valorar la presencia de problemas de comportamiento y emocionales. Como ocurre con otros instrumentos de cribado amplios es notablemente sensible, pero poco específico. Está disponible en euskera y castellano.
ITSEA, Infant Toddler Social Emotional Assessment (A. Carter / M. Briggs-Gowan)	12 a 36 meses	Instrumento de <i>screening</i> para la identificación temprana de problemas sociales y emocionales en un momento crítico en el desarrollo del niño y la niña.

2. 4. Arlo pertsonaleko eta sozialeko arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
Conners Early Childhood (C. K. Conners)	2-6 urte	Proba honetako itemak haurrak ikaskuntzan, gizarte-elkarrekintzan eta familia-bizitzan nola moldatzen diren ebaluatzeko aukera ematen du. Hainbat arazotarako hurbilketak egiten ditu, besteak beste: arreta falta, hiperaktibitatea, antsietatea, sintoma fisikoak, aldartea eta afektibotasuna, jokabide desafiatzaileak edo oldarkorrak, funtzionamendu soziala eta jokabide atipikoak.
SDQ, Strengths and Difficulties (Robert Goodman)	4 eta 16 urte	SDQ hiru bertsio dituen galdetegi bat da (famiak, irakasleak eta ikaslea), eta helburu du jokabide-arazoak eta arazo emozionalak dauden baloratzea. Beste baheketa-tresna batzuekin gertatzen den bezala, sentikorrak dira, baina ez oso espezifikoak. Euskaraz eta gaztelaniaz eskura daiteke.
ITSEA, Infant Toddler Social Emotional Assessment (A. Carter / M. Briggs-Gowan)	12 eta 36 hilabete bitartean egitekoa	<i>Screening</i> -tresna honek aukera ematen du haurren garapenaren une kritiko batean egon daitezkeen arazo sozialak eta emozionalak goiz identifikatzeko.

2.5. Pruebas para el despistaje de problemas en el desarrollo del lenguaje

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
<p>PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada (G. Aguinaga, M. L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz)</p>	3-6 años	<p>Evalúa el desarrollo del lenguaje oral de niños y niñas en los aspectos de Fonología, Morfología-Sintaxis, Contenido y Uso del lenguaje.</p>
<p>MACARTHUR. Inventario de Desarrollo Comunicativo (Jackson-Maldonado, D.Thal,V.A. Marchman, L. Fenson,T. Newton y B. Conboy)</p>	8 a 30 meses.	<p>Instrumento para el desarrollo comunicativo y lingüístico temprano y detección temprana de trastornos del lenguaje.</p> <p>Consta de dos inventarios diferentes: 1.Vocalizaciones, primeras palabras y gestos (8 a 15 meses). 2.Vocalizaciones, palabras y gramática (16 a 30 meses). Estos inventarios están pensados para ser cumplimentados por los padres, madres o cuidadores y cuidadoras.</p>
<p>A-RE-HA Análisis del Retraso del Habla (E. M. Aguilar y M. Serra)</p>	3 a 6 años	<p>Prueba de cribado para la evaluación y el perfil fonético-fonológico del habla infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario para la realización de las Evaluaciones Complementarias con vistas a detectar aquellos factores concomitantes que pueden afectar al habla de los niños y niñas. - Perfil fonológico para el análisis de las habilidades articulatorias, mediante palabras aisladas y habla espontánea, y de las habilidades discriminativas.
<p><i>Evaluación del Lenguaje y la Comunicación</i></p>	> 2 años	<p>Instrumento de las asesorías de NEE de los Berritzegunes de Álava. Programa: «Accesibilidad y Desarrollo de la Comunicación».</p> <p>Instrumento no baremado.</p>
<p>Registro Fonológico Inducido (Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez)</p>	3-7 años	<p>Instrumento para la evaluación fonológica, en expresión inducida y en repetición.</p>

2. 5. Hizkuntzaren garapenean arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
PLON-R. Nafarroako Ahozko Hizkuntzaren Proba - Berrikusia (G. Aguinaga, M. L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua eta N. Uriz)	3-6 urte	Haurren hizkuntzaren ahozko garapena ebaluatzen du, fonologiaren, morfologia-sintaxiaren, edukien eta hizkuntza-erabileraren aldetik.
MACARTHUR. Komunikazio Garapenaren Inbentarioa (Jackson-Maldonado, D. Thal, V. A. Marchman, L. Fenson, T. Newton eta B. Conboy)	8 eta 30 hilabete bitartean egitekoa	Komunikazioaren eta hizkuntzaren garapen goiztiarrerako eta lengoia-nahasmenduak modu goiztiarrean antzemateko tresna. Bi inbentario desberdin ditu: 1. Ahoskera, lehen hitzak eta keinuak (8 eta 15 hilabete bitartean). 2. Ahoskera, hitzak eta gramatika (16 eta 30 hilabete bitartean). Inbentarioak gurasoek edo zainzaileek betetzeko pentsatuta daude.
A-RE-HA Mintzamen Gaitasuna Atzeratzearen Analisia (E. M. Aguilar eta M. Serra)	3 - 6 urte	Baheketa-proba haurren mintzamena ebaluatzeko eta profil fonetiko-fonologikoa ateratzeko. - Ebaluazio Osagarriak egiteko galdetegia, haurren mintzamenari eragin ahal dioten baterako faktoreak antzemateko. - Profil fonologikoa ahoskatzeko gaitasunak aztertzeko, hitz isolatuen eta mintzamen espontaneoaren bitartez, eta bereizte-gaitasuna analizatzeko.
<i>Lengoia eta Komunikazioaren Ebaluazioa</i>	> 2 urte	Arabako Berritzeguneen HPBko aholkularitzen tresna. «Komunikazioaren Ulergarritasuna eta Garapena» programa. Barematu gabeko tresna
Erregistro Fonologiko Induzitua (Marc Monfort eta Adoración Juárez Sánchez)	3-7 urte	Ebaluazio fonologikoa egiteko tresna, adierazpen induzitan eta errepikapenean.

2. 6. Pruebas para el despistaje de problemas de atención e hiperactividad

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
<p>ESMIDA-N. Escalas Magallanes de Identificación de Déficit de Atención en Niños</p>	<p>5-9 años</p>	<p>Identificar la existencia de indicadores conductuales correspondientes a las condiciones “Déficit de Atención Sostenida e Hiperactividad” o “Déficit de Eficacia Atencional y Lentitud Motriz/Cognitiva”. Formas para padres, madres y profesorado.</p> <p>Variables que evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Déficit de Atención Sostenida a tareas motrices y cognitivas (reflexividad) e Hiperkinesia-Hiperactividad. -Déficit de Eficacia Atencional y lentitud motriz y cognitiva.
<p>EMA-D.D.A. Escalas Magallanes de Detección de Déficit de Atención y otros Problemas en el Desarrollo (García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A.)</p>	<p>3,5-12 años</p>	<p>Identifica sintomatología asociada al déficit de atención sostenida e hiperactividad o déficit de eficacia atencional y lentitud, así como la presencia de algunos trastornos asociados. Evalúa los indicadores conductuales de hiperactividad-hiperkinesia, déficit de atención sostenida a tareas motrices y cognitivas, déficit de eficacia atencional, lentitud motriz y cognitiva, agresividad, retraimiento, ansiedad y bajo rendimiento escolar.</p> <p>Se presenta en dos formas, para padres, madres y profesorado.</p>
<p>Cuestionario TDAH (Juan Antonio Amador, et al. 2005 y 2006)</p>	<p>4-12 años</p>	<p>Escala de cribado y evaluación de los síntomas del TDAH – 18 ítems tipo Likert de 4 grados. Dos subescalas: Desatención e Hiperactividad y una puntuación total. Cada ítem representa cada uno de los síntomas del TDAH según criterios DSM-IV. Dos versiones: padres, madres y profesorado. Versión bilingüe castellano-catalán. Baremos de población española.</p>

2. 6. Arreta- eta hiperaktibitate-arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
<p>ESMIDA-N. Magallanes Escalak Haurren Arreta Defizita Identifikatzeko</p>	<p>5-9 urte</p>	<p>«Arreta Eutsiaren Defizita eta Hiperaktibitatea» edo «Arreta Eraginkortasunaren Defizita eta Moteltasun Motorra/Kognitiboa» delako egoerei dagozkien portaera-adierazleak antzematea. Gurasoentzako eta irakasleentzako inprimakiak.</p> <p>Ebaluatzen dituen aldagaiak:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arreta Eutsiaren Defizita zeregin motorretan eta kognitiboetan (gogoetazaletasuna) eta Hiperkinesia-Hiperaktibitatea. -Arreta Eraginkortasun Defizita eta moteltasun motorra/kognitiboa.
<p>EMA-D.D.A. Arretaren Defizitaren eta beste garapen-arazo batzuen Magallanes Eskalak (García Pérez, E.M. eta Magaz Lago, A.)</p>	<p>3,5-12 urte</p>	<p>Arreta eutsiaren defizitari eta hiperaktibitateari edo arreta eraginkortasun defizitari eta moteltasunari lotutako sintomak identifikatzen ditu, bai eta horiekin erlazioatutako zenbait nahasmendu ere. Honako hauen jokabide-adierazleak: hiperaktibitate-hiperkinesia, arreta eutsiaren defizita zeregin motorretan eta kognitiboetan, arreta eraginkortasunaren defizita, moteltasun motorra eta kognitiboa, oldarkortasuna, uzkurtasuna, antsietatea eta eskola-errendimendu baxua.</p> <p>Bi modutan aurkezten da: gurasoentzat eta irakasleentzat.</p>
<p>AGHA Galdetegia (Juan Antonio Amador, et al. 2005 eta 2006)</p>	<p>4-12 urte</p>	<p>AGHAren sintomen baheketa-eskala eta ebaluazioa - Likert gisako 18 item 4 mailatan. Bi azpieskala: Arreta falta eta Hiperaktibitatea eta guztizko puntuazio bat. Item bakoitzak AGHAren sintometako bakoitza jasotzen du, DSM-IV irizpideen arabera. Bi bertsio: gurasoak eta irakasleak (bertsio elebiduna du —gaztelaniaz eta katalanez—). Espainiako biztanleriaren baremoak</p>

2.7. Pruebas para el despistaje de problemas relacionados con los trastornos del espectro del autismo (TEA)

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
ASRS. Autism Spectrum Rating Scales. Formas breves (S. Goldstein / J.A. Naglieri.)	2-5 años	<p>Permite una evaluación multi-informante para identificar los síntomas, comportamientos y características relacionados con Trastornos del Espectro Autista (TEA)</p> <p>La forma breve consta de 15 ítems y explora la conducta del niño o niña durante las cuatro últimas semanas.</p>
SCQ. Cuestionario de Comunicación social (M. Rutter, A. Bailey y C. Lord)	> 4 años	<p>Evalúa habilidades de comunicación y funcionamiento social y se utiliza como prueba de screening ofreciendo una descripción de la gravedad de los síntomas, que oriente para la derivación a un diagnóstico formal. Permite además una revisión de la evolución del tratamiento.</p> <p>Disponible en dos formas: Cada una de ellas compuesta por 40 ítems.</p> <p><i>Forma A:</i> Toda la vida (conducta descrita durante la vida pasada del alumno o alumna)</p> <p><i>Forma B:</i> Situación actual (conducta observada durante los tres últimos meses).</p>
CAST. Test del Síndrome de Asperger en la Infancia. (Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C.)	> 4 años	<p>Escala para padres y madres donde se plantean comportamientos que sugieren el riesgo de la presencia de un cuadro de Síndrome de Asperger u otras condiciones clínicas relacionadas. Consta de 37 ítems (si/no)</p> <p>Evalúa las tres áreas generales de socialización, comunicación, juego, intereses y patrones de conducta repetitiva.</p>
GADS, Escala Gilliam para evaluar el trastorno de Asperger (J. E. Gilliam)	> 3 años	<p>Se compone de 32 ítems que permiten identificar conductas compatibles con este trastorno. Se incluye un formato de evaluación con los padres y madres para la obtención de información sobre el desarrollo del lenguaje, habilidades de autocuidado, conductas adaptativas y curiosidad sobre el entorno.</p>

2.7. Autismoaren esparruko nahasmenduekin lotutako arazoak hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
ASRS. Autism Spectrum Rating Scales. Inprimaki laburrak (S. Goldstein / J. A. Naglieri.)	2-5 urte	Aukera ematen du informazio anitzeko ebaluazio bat egiteko, autismoaren esparruko nahasmenduekin lotutako sintomak, jokabideak eta ezaugarriak identifikatzeko. Forma laburrak 15 item ditu, eta hurrek azken lau asteetan duten jokabidea aztertzen ditu.
SCQ. Gizarte-komunikazioari buruzko galdetegia (M. Rutter, A. Bailey eta C. Lord)	> 4 urte	Komunikazio-trebetasunak eta gizarte-funtzionamendua ebaluatzen ditu, eta screening-proba gisa erabiltzen da. Izan ere, sintomen larritasuna deskribatzen du, eta, hala, orientazioa eskaintzen du, diagnostiko formal batera bideratzeko. Horrez gain, tratamenduaren bilakaera berrikusteko aukera ematen du. Bi eredu daude eskuragarri: horietako bakoitzak 40 item ditu. <i>A eredu:</i> Bizi osoa (ikaslearen aurreko urteetan deskribatutako jokabidea) <i>B eredu:</i> Uneko egoera (azken hiru hilabeteetan behatutako jokabidea)
CAST: Haurtzaroko Asperger Sindromearen Testa (Scott, F. J.; Baron-Cohen, S.; Bolton, P.; Brayne, C.)	> 4 urte	Gurasoentzako eskala bat da, eta Asperger Sindromea edo horrekin lotutako beste baldintza kliniko batzuk izateko arriskua dagoela iradokitzen duten jokabideak jasotzen ditu. 37 item ditu (bai/ez). Sozializazioaren, komunikazioaren, jolasaren, interesen eta jokabide errepikakorreko ereduaren hiru arlo orokorrak ebaluatzen ditu.
GADS, Gilliam eskala Asperger nahasmendua ebaluatzeko (J. E. Gilliam)	> 3 urte	Nahasmendu horrekin bateragarriak diren jokabideak. 32 itenez osatuta dago. Gurasoekin ebaluatzeko formatu bat jasotzen du, lengoaiaren garapenari, norbera zaintzeko trebetasunei, egokitzapen-jokabideei eta inguruaren gaineko jakin-minari buruzko informazioa lortzeko.

2. 8. Pruebas para el despistaje del desarrollo precoz

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
<p>Cuestionarios de detección de niños con altas capacidades (Pérez, L. y López, C. 2007)</p>	<p>3-4 años 5-8 años</p>	<p>Dos cuestionarios disponibles en los anexos de la publicación, <i>Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales</i>. Gobierno Vasco -2012, ya mencionada (pg. 115 a 117). Se utiliza el sistema de punto de corte, 125 y 60 puntos respectivamente.</p>
<p>Cuestionario de observación familia. <i>Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales</i>. Gobierno vasco. Vitoria-Gasteiz, 2013</p>	<p>No se precisa</p>	<p>Se trata de uno de los instrumentos de evaluación aplicables en el campo de las altas capacidades. Puede obtenerse en los Anexos de la publicación mencionada.</p> <p>http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf.</p>
<p>Indicadores en la Educación Infantil</p>	<p>2-6 años</p>	<p>Se recogen en esta publicación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (pg. 38 y 39), cuatro grupos de indicadores referidos a distintos ámbitos (cognitivo, creatividad e imaginación, socioemocional, motivación e intereses). Al no tratarse de un cuestionario, no existe punto de corte, ni se ofrecen criterios de valoración de resultados, por lo que puede considerarse como un conjunto de elementos para una observación complementaria de las EODIs.</p> <p>(<i>Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales</i>. Gobierno Vasco -2012).</p>

2. 8. Garapen goiztiarra hautemateko probak

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
Gaitasun handiak dituzten haurrak antzemateko galdetegiak (Pérez, L. eta López, C. 2007)	3-4 urte 5-8 urte	Bi galdetegi daude eskuragarri argitalpenaren eranskinetan, Hezkuntza-ekintzarako plana. Adimen-gaitasun handiko ikasleak . Eusko Jaurlaritza -2012, jada aipatu duguna (115 -117 orr.). Mozketa-puntuaren sistema erabiltzen da, 125 eta 60 puntu, hurrenez hurren.
Behatzeko galdetegia, familiarentzat. <i>Hezkuntza Orientazioa Adimen-gaitasun handiko ikasleak</i> . Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 2013.	Ez da behar	Gaitasun handien eremuan aplika daitezkeen ebaluazio-tresnetako bat da. Aipatutako argitalpenaren Eranskinetan lor daiteke. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012e_Pub_EJ_altas_capacidades_e.pdf .
Adierazleak Haur Hezkuntzan	2-6 urte	Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko argitalpen horretan (38. eta 39. orr.), hainbat eremuri dagozkion lau adierazle multzo jasotzen dira (kognitiboa, sormena eta irudimena, soziala eta emozionala, motibazioa eta interesak). Ez denez galdetegi bat, ez dago mozketa-punturik, eta ez ditu emaitzak baloratzeko irizpideak ematen. Hortaz, ezin daiteke HGBEak modu osagarrian behatzeko elementu sortatzat jo. (<i>Hezkuntza-ekintzarako plana. Adimen-gaitasun handiko ikasleak</i> . Eusko Jaurlaritza -2012)

2. 9. Pruebas para el despistaje de algunas dificultades de aprendizaje

La valoración de algunos resultados de las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil en términos de dificultades futuras en el aprendizaje requiere un proceso distinto al que hemos descrito hasta el momento. Las Escalas no recogen de manera específica indicadores para este tipo de dificultades, si bien la ausencia de determinadas adquisiciones podría interpretarse en ese sentido. Parece clara, por tanto, la necesidad de un análisis experto que pueda interpretar el significado de esas adquisiciones no logradas (o de la presencia de determinados signos de alerta).

Con el fin de ayudar en ese proceso, se recomienda iniciar la Detección Específica en los casos en los que se observe o se tenga noticia documentada de retraso en el lenguaje oral o dificultades fonológicas. Igualmente, sería aconsejable hacerlo en los casos en los que no se hayan observado las conductas que se refieren a continuación (o si se presentan determinadas señales de alerta):

Area	Edad	
	4 años	5 años
Desarrollo del lenguaje	27, 31	21, 25, 26
Desarrollo perceptivo...	19, 20	14
Señales de alerta	N, O, P	R, S, Ñ

2. 9. Zenbait ikaskuntza-arazo hautemateko probak

Ikaskuntzan etorkizunean egon daitezkeen arazoei dagokienez, beste prozesu bat behar da, Haurren Garapena Behatzeko Eskalen emaitzetako batzuetan orain arte deskribatu dugun prozesuaz gain. Eskalek ez dituzte zailtasun horietarako adierazleak zehaztasunez jasotzen, nahiz eta zenbait gaitasun bereganatu ez izana horren zantzutzat interpreta genezakeen. Hortaz, badirudi argi dagoela beharrezkoa dela lortu ez diren gaitasun horien (edo zenbat alerta-seinale egotearen) esanahia interpreta dezakeen aditu batek egoera aztertzea.

Prozesu horretan laguntzeko asmoz, gomendatzen dugu Detekzio Espezifikoa abiaraztea, haurrak ahozko hizkuntzan atzerapen bat duela edo zailtasun fonologikoak dituela ikusten denean edo dokumentatuta dagoenean. Era berean, komenigarria da fase hori burutzea ere, ondoren jasotzen diren jokabideak antzeman ez direnean (edo alerta-seinale jakinak agertzen direnean):

Arloa	Adina	
	4 urte	5 urte
Ahozko hizkuntzaren garapena	27, 31	21, 25, 26
Pertzepzioen garapena...	19, 20	14
Alerta seinaleak	N, O, P	R, S, Ñ

Nombre de la Prueba	Edad de Aplicación	Descripción Breve
Indicadores para la Educación Infantil (<i>El profesorado ante la enseñanza de la lectura. Guía de buenas prácticas.</i> Gobierno Vasco. 2010)	≥ 4 años	Se ofrecen un conjunto de indicadores para la detección de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (pg.36).
Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura (Cuetos F, Suárez-Coalla P, Molina MI, Llenderozas, M.C. 2015)	4 años	Esta prueba evalúa una serie de habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura: conciencia silábica, discriminación de fonemas, memoria fonológica, fluidez verbal. La prueba consta de 6 tareas, cada una de ellas tendrá una puntuación máxima de 5 puntos, con lo cual el total de la prueba serán 30 puntos. El tiempo de administración es de aproximadamente 5 minutos. Accesible en la siguiente dirección: http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/_IXus5L_LjPoCV3tIfS0DmwVXkeuHbzdCeSYeaca9UUFsLRIGbxnQ .
Prodislex, protocolos de detección de la dislexia	≥ 4 años	Presenta 23 ítems, de desigual precisión, indicadores de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Ofrece igualmente pautas y estrategias de actuación para facilitar la superación de las dificultades mencionadas.
TEDI-MATH , Test para el Diagnóstico de las Competencias Básicas en Matemáticas (Grégoire, J., Noël, M-P. y Van Nieuwenhoven, C. 2015. Adaptación española: Manuel J. Sueiro y Jaime Pereña)	4-8 años	Evaluación de las destrezas matemáticas básicas del niño. Baremación: Porcentajes acumulados para cada grupo escolar de 2.º E.I. a 3.º E.P. en periodos de seis meses.
PRECUMAT (Blanco, M. Bermejo, V. 2006)	≥ 4 años	«La prueba de evaluación “PRECUMAT” ha sido desarrollada para Educación Infantil y Educación Primaria y pretende ser un instrumento para realizar una evaluación evolutivo criterial. Para su elaboración se ha tenido en cuenta el curriculum oficial así como el conocimiento sobre el desarrollo de las matemáticas que han aportado la investigaciones más actuales». http://matematicasenprimaria.wikispaces.com/Materiales+de+evaluaci%C3%B3n .

Probaren Izena	Aplikazio Adina	Azalpen Laburra
Haur Hezkuntzarako adierazleak (<i>Irakasleak irakurmena irakastean. Jardunbide onen gida.</i> Eusko Jauriaritza 2010)	≥4 urte	Zenbait adierazle ematen dira irakurmena eta idazmena ikastean egon litezkeen zailtasunak antzemateko (36. or.).
Irakurmena eta idazmena ikasteko zailtasunak modu goiztiarrean antzemateko testa (Cuetos F, Suárez-Coalla P, Molina MI, Llenderrozas MC. 2015)	4 urte	Probak irakurmena ikastearekin lotutako zenbait gaitasun ebaluatzen ditu: silabez ohartzea, fonemak bereiztea, memoria fonologikoa, ahoz adierazteko arintasuna. Probak 6 zeregin biltzen ditu, eta horietako bakoitzean 5 puntu lor daitezke gehienez. Beraz, proban 30 puntu lor daitezke osotara. Aritzeko denbora 5 minutukoa da gutxi gorabehera. Esteka honetan eskura daiteke: http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/_IXus5L_LjPoCV3tIFs0DmwVXkeuHbzdCeSYeaca9UUFsLRIGbxnQ .
Prodislex, dislexia antzemateko protokoloak	≥ 4 urte	Zorroztasun-maila desberdinak dituzten 23 item ditu, eta irakurmena eta idazmena ikastean egon daitezkeen zailtasunak islatzen dituzte. Horrez gain, jarduera-ereduak eta -estrategiak ematen ditu, aipaturako zailtasunak gainditzeko.
TEDI-MATH , Oinarrizko matematika-gaitasunak diagnostikatzeko testa (Grégoire, J., Noël, M-P. eta Van Nieuwenhoven, C. 2015 Gaztelaniarako egokitzapena: Manuel J. Sueiro eta Jaime Pereña)	4-8 urte	Haurren oinarrizko matematika-gaitasunak ebaluatzen ditu. Baremoa ezartzea: Haur Hezkuntzako 2. mailatik Lehen Hezkuntzako 3. mailara bitarteko ikasle-talde bakoitzerako metatutako ehunekoak sei hilabeteetako epeetan.
PRECUMAT (Blanco, M. Bermejo, V. 2006)	≥ 4 urte	«“PRECUMAT” ebaluazio-proba Haur Hezkuntzarako eta Lehen Hezkuntzarako garatu da, eta helburu du irizpideen arabeko garapen-ebaluazioa egiteko tresna izatea. Proba egiteko, kontuan hartu dira amaierako curriculum eta matematikaren garapenari buruzko ezagutzak, ikerketarik berrietatik atera direnak». http://maticasenprimaria.wikispaces.com/Materiales+de+evaluaci%C3%B3n .

3. La participación de la familia

El Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil asume el papel central de la familia en el crecimiento y educación de sus hijos e hijas. Así que, si en Educación Infantil nada debería hacerse sin su participación, cuando se trata de promocionar el desarrollo de sus hijos e hijas su concurso es simplemente imprescindible. Esto debe ser así en todas las circunstancias, pero de manera especial cuando existan motivos de preocupación sobre la evolución de sus hijos e hijas.

Los entornos familiar y educativo son los más potentes en la vida de los niños y niñas. Aunar esfuerzos constituye algo más que una necesidad imperiosa. Las familias no solo deben ser informadas sino que deben ser partícipes y cómplices tanto en la observación como en una eventual intervención.

Tratar de comprender a las familias en lo que al bienestar de sus hijos e hijas se refiere es una condición necesaria para el establecimiento de una relación positiva que posibilite la colaboración. Tener expectativas razonables y realistas sobre el fruto de esa relación puede considerarse como una deseada consecuencia de ese esfuerzo de comprensión.

La familia debe participar en la Vigilancia Rutinaria del Desarrollo, a su manera, de acuerdo con sus posibilidades y deseos. También participará en la Detección específica (en el caso de que esta fase se inicie), ya que a menudo las pruebas propuestas exigen directamente la visión de la familia. Finalmente, la familia debe participar en la intervención.

Muchas de las tareas necesarias para abordar las dificultades en las cuatro áreas del desarrollo pueden abordarse en el ámbito familiar. La única cautela que hay que tener es que debe ser la familia la que señale, la que elija qué tipo de actividades o tareas va a llevar a cabo. Si la familia no propone ninguna tarea, el profesorado tutor o consultor le ofrecerán algunas alternativas, de manera que la familia pueda escoger y tenga la percepción de que toma sus propias decisiones.

¿Cómo revisar lo que hemos hecho, las tareas que hemos puesto en marcha? Es necesario evitar una "rendición de cuentas", la exigencia de los "deberes". Nos preguntamos por las dificultades que hemos tenido y por el modo de abordarlas. Intentamos valorar qué tipo de actuaciones han tenido éxito y en qué contexto se han producido. La generalización en muchas ocasiones está más vinculada al entorno y menos al contenido de la propia tarea. Hay que atender a los componentes emocionales del aprendizaje que pueden explicar a menudo, el éxito y el fracaso de las tareas que llevamos a cabo.

Es necesario buscar tiempo para las felicitaciones mutuas, siempre hay motivos para ello. Aún en el caso de que persistan los motivos de preocupación, debe de existir un espacio para señalar la capacidad de la familia para estimular el desarrollo de sus hijos e hijas. Nuestro papel como tutoras y tutores es facilitar que esa capacidad se implemente.

Hemos cubierto la Primera y Segunda fase. Subsisten las dificultades. Seguimos trabajando pero quizá debamos abordar la derivación a otros servicios o la valoración psicopedagógica de la asesoría de Necesidades Educativas Especiales. En ambos casos hay que preparar un informe o petición de

3. Familien parte hartzea

Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloak badaki familiak duela rol nagusia seme-alaben hazkuntzan eta hezkuntzan. Horrenbestez, Haur Hezkuntzan ez litzateke ezer egin beharko haiek parte hartu gabe, halaberrezkoa baita, haien seme-alaben garapenaren bilakaerari dagokionean. Hori horrela izan behar da egoera guztietan, eta batik bat haien seme-alaben garapenari buruzko kezka dagoenean.

Familiaren eta hezkuntzaren inguruneak dira haurren bizitzako garrantzitsuenak. Ahaleginak bateratzea premiazko beharra baino gehiago da. Familiei jakinarazteaz gain, behaketan, eta, hala badagokio, esku-hartzean parte hartu eta konplize izan behar dira.

Beharrezkoa da familiak ulertzen saiatzea haien seme-alaben ongizateari dagokionean, elkarlana ahalbidetuko duen harreman positiboa ezartze aldera. Ulertzeko ahalegin horren ondorio egokitzat har dezakegu familienganako erlazioaren emaitzei buruz arrazoizko itxaropen errealistak izatea.

Familiak Garapenaren Ohiko Zaintzan parte hartu behar du, haien erara eta ahal eta nahi duten heinean. Detekzio espezifikoan ere parte hartuko du (fase hori abiarazten denean), proposatutako probek zuzenean familiaren ikuspegia eskatzen dutelako, maiz. Azkenik, familiak esku-hartzean parte hartu behar du.

Garapenaren lau alorretako zailtasunei heltzeko beharrezkoak diren zereginetako asko familiaren baitan gauza daitezke. Eduki beharreko kautela bakarra familiak adierazten duena da, haiek zehaztu behar dutelako zer zeregin gauzatuko dituzten. Familiak ez badu zereginik proposatzen, irakasle tutoreek eta aholkulariek aukerak eskainiko dizkiote, familiak aukera dezan eta erabakiak hartzeko aukera duela senti dezan.

Nola berrikusi egin duguna, martxan jarri duguna? Beharrezkoa da «besteri kontuak ematea» eta «betebeharrak» exijitzea saihestea. Izan ditugun zailtasunei eta horiei aurre egiteko moduari buruz galdetuko diogu gure buruari. Zer jarduera motak izan duen arrakasta eta zer testuingurutan gertatuko den baloratzen baloratzen saiatuko gara. Orokortzeak lotura handiagoa du ingurunearekin, askotan, eta ez horrenbeste zereginarekin. Ikaskuntzaren osagai emozionalak aztertu behar dira, burutzen ditugun zereginen arrakasta eta porrota azaltzen ohi dutelako.

Beharrezkoa da elkarri zorientzeko unea aurkitzea, beti daudelako horretarako arrazoiak. Kezka-iturriak mantendu arren, familiak haien seme-alaben garapena sustatzeko duen gaitasuna adierazteko espazio bat egon behar da. Tutore gisa, gure rola da gaitasun hori aurrera eramaten laguntzea.

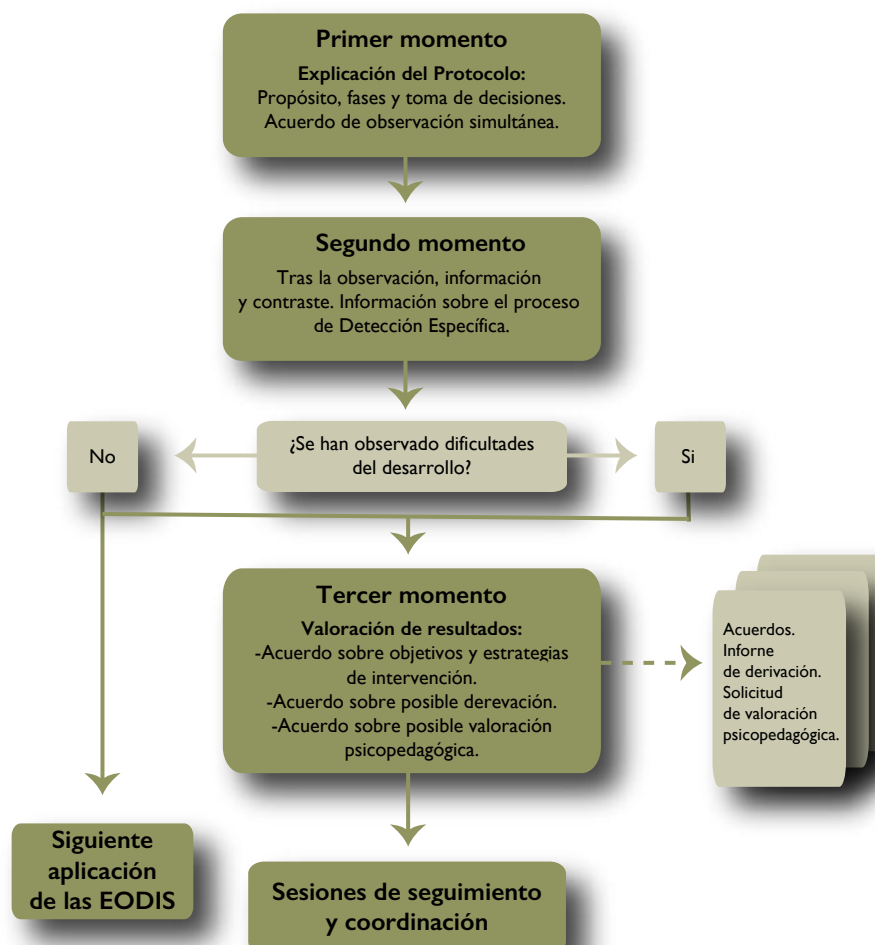
Lehen eta Bigarren faseak bete ditugu dagoeneko. Zailtasunek bere horretan jarraitzen dute. Lanean jarraitzen dugu, baina agian beste zerbitzu batzuetara bideratzeko edo Hezkuntza Premia Bereziako aholkularitzaren balorazio psikopedagogikoa egiteko aukera aztertu beharko genuke. Kasu bietan, txostena edo balorazio-eskabidea prestatu behar da. Lehenengo kasuan, hezkuntzakoak ez diren Beste Zerbitzuetara Bideratzeko Txostena da egin beharrezkoa, eta familiak aurkeztu behar du. Txostena

valoración. En el primero de los casos, esto es el Informe de Derivación a otros Servicios no educativos, es la propia familia la que lo va a presentar. Si ha participado en su confección, podrá explicarlo más fácilmente y no será sólo el informe de la escuela, sino el de un trabajo conjunto. Esta forma de actuar, además, puede tener un efecto colateral deseado: mostrar que la participación de la familia es imprescindible y señalarlo a otros entornos de intervención menos proclives a considerar su concurso.

El trabajo con las familias no termina con la derivación, en el caso de que se haya producido. Tampoco termina con la solicitud de valoración psicopedagógica. Debe continuar, siguiendo las mismas pautas llevadas hasta el momento hasta que los resultados de la intervención o una nueva perspectiva de las dificultades que se abordan así lo aconsejen. Cuando exista la intervención de otros agentes no educativos debe coordinarse el trabajo con ellos, pero siempre sin excluir a la familia.

La intervención de otros agentes hace el trabajo con la familia más complejo. Nuestro espacio educativo no cambia, nuestras tareas tampoco. En la coordinación mostramos nuestro trabajo, qué es lo que hacemos y por qué. La coordinación supone un reparto de tareas explícito, pero cada profesional debe asumir sólo las tareas que le son propias.

La participación de la familia

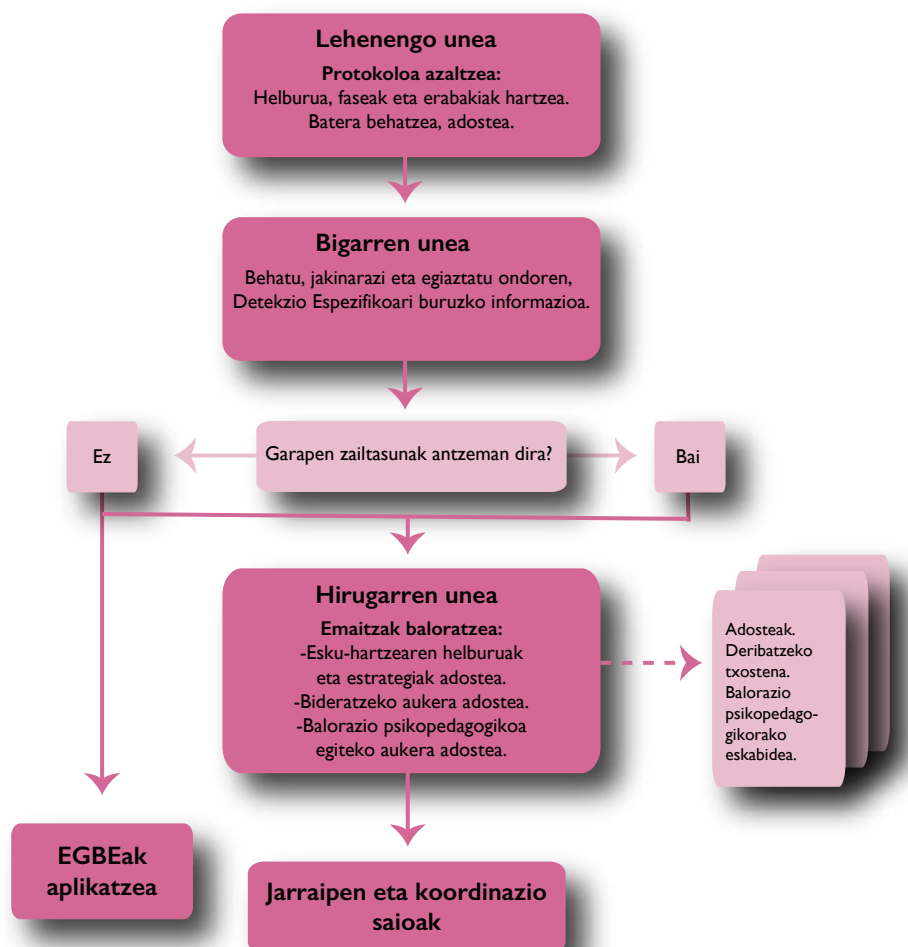


egiten parte hartu badu, errazago azalduko du, eta ez da soilik eskolaren txosten bat izango, baterako lana baizik. Jarduteko modu horrekin, gainera, albo-efektu onuragarri bat lor dezakegu: familiaren parte-hartzea ezinbestekoa dela erakustea, eta haiei parte hartzen uzteko joera txikiagoa duten beste inguru batzuei hori azpimarratzea.

Familiekin egindako lana ez da bideratzean amaitzen, horrelakorik izan den kasuetan. Ez da balorazio psikopedagogikoa eskatzean amaitzen ere. Esku-hartzea mantendu behar da, unera arte bete diren urrats berdinei jarraituz, esku-hartzearen emaitzek edo jorratzen diren zailtasunen ikuspegi berri batek bestela aholkatzen ez duten bitartean. Hezkuntzaz kanpoko beste eragile batzuek parte hartzen dutenean, lana haiekin koordinatu behar da, baina beti familia tartean dela.

Beste eragile batzuek esku hartzen dutenean, zailagoa da familiekin lan egitea. Gure hezkuntza-espazioa ez da aldatzen, ezta gure zereginak ere. Koordinazioan gure lana erakusten dugu: zer egiten dugun eta zergatik. Koordinazioak esan nahi du lanak berariaz banatzea, baina profesional bakoitzak berezkoak zaizkion zereginak baino ez ditu hartu behar.

Familien parte-hartzea



El diagrama anterior pretende resumir los momentos más importantes de la participación de la familia.

En síntesis: tras la observación, la existencia de motivos compartidos de preocupación y las actuaciones comunes a llevar a cabo configuran el contenido de la segunda sesión. Si la primera sesión puede ser grupal,¹ la segunda debe ser evidentemente individual.

Se contrastan las observaciones realizadas. Si no se cumplen las condiciones para abordar la fase de **Detección Específica**, será necesario acordar qué actuaciones llevarán a cabo el profesorado tutor y la familia para abordar los motivos de preocupación observados. Las sesiones de seguimiento permitirán valorar el curso y resultados de esas actuaciones.

Si se considera necesario iniciar la segunda fase, el tutor o la tutora, con la colaboración del profesorado consultor y la familia, además de contrastar sus observaciones, acordarán en qué consistirá la Detección Específica. Los instrumentos que se proponen son, en la mayoría de los casos, escalas de observación o cuestionarios para el profesorado, pero también para los padres, madres o cuidadores. Por tanto, la participación activa de la familia en esta fase será también imprescindible.

Tras precisar los resultados de las pruebas de *screening* estandarizadas, con la colaboración de la asesoría de Necesidades Educativas Especiales (NEE), se llevaría a cabo la tercera sesión. En ella se valorarán los resultados y se acordará el camino a seguir y las tareas que realizarían la escuela y la familia. La toma de decisiones permite establecer tres posibles escenarios:

- Que las pruebas de *screening* no señalen resultados significativos, aunque deba continuar la intervención en casa y en la escuela
- Que tras la valoración de los resultados se considere necesario derivar, de manera fundamentada, al Servicio de Intervención Social en Atención Temprana y/o al servicio de atención primaria de salud correspondiente
- Que se aconseje una valoración psicopedagógica por parte de la asesoría de NEE.

La derivación y la valoración psicopedagógica pueden ser alternativas simultáneas.

En el «Anexo» de este documento se ofrece una Guía de entrevista que el profesorado tutor y consultor podrá adaptar a su estilo profesional. También está disponible un modelo de Informe de Derivación a otros Servicios-EI, editable y personalizable por el centro educativo.

¹Qué es el Protocolo, qué fases presenta y cuál se espera sea el papel de las familias, puede explicarse a todos los padres y madres a la vez, siempre que no existan barreras idiomáticas y culturales que aconsejen hacerlo de manera individual.

Aurreko diagramak familiaren parte-hartzearen unerik garrantzitsuenak laburbiltzen ditu.

Hitz gutxitan: behaketaren ondoren, kezka-arrazoi partekatuak izateak eta egin beharreko ekintza komunek osatzen dute bigarren saioaren edukia. Lehen saioa taldekoa izan daiteke,¹ baina argi dago bigarrena banakakoa izan behar dela.

Egindako behaketak erkatzen dira. Detekzio Espezifikoaren fasea abiarazteko baldintzak betetzen ez badira, beharrezkoa izango da adostea irakasle tutoreek eta familiak zer jarduera egingo dituzten ikusitako kezka-arrazoiei heltzeko. Jarraipen-saioen bitartez, jarduera horien bilakaera eta emaitzak baloratzeko aukera izango dugu.

Bigarren fasea abiaraztea beharrezkoa dela irizten bazaio, tutoreak, irakasle aholkulariekin eta familiarekin batera, behaketak egiaztatu eta Detekzio Espezifikoaren nondik norakoak zehaztuko ditu. Gehienetan, proposatutako tresnak irakasleentzako behaketa-eskalak edo galdetegiak dira, baina gurasoei edo zaintzaileei ere zuzentzen zaizkie. Horrenbestez, ezinbestekoa da fase horretan ere familiak aktiboki parte hartzea.

Screening-proba estandarizatuen emaitzak zehaztu ostean, Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) aholkularitzaren elkarlanarekin, hirugarren saioa egingo litzateke. Bertan, emaitzak baloratuko dira, eta jarraitu beharreko bidea eta eskolak eta familiak egin beharreko zereginak adostu ere bai. Erabakiak hartzean, hiru eszenatoki eman daitezke:

- Screening-probek emaitza esanguratsurik ez ematea, baina etxean eta eskolan esku-hartzearekin jarraitu behar izatea.
- Emaitzak baloratu ondoren, modu arrazoituan beharrezkotzat jotzea Arreta goiztiarreko esku-hartze sozialaren zerbitzura eta/edo dagokion lehen mailako osasun-arretako zerbitzura bideratzea.
- HPBko aholkularitzak balorazio psikopedagogikoa egiteko aholkua ematea.

Bideratzea eta balorazio psikopedagogikoa aldi berean eman daitezke.

Dokumentu honen «Eranskinean», Elkarrizketa-gida bat eskaintzen dugu, irakasle tutoreek eta aholkulariek haien estilo profesionalera egokitzeko. Horrez gain, Beste Zerbitzuetara Bideratzeko Txostena-El ere jaso dugu; ikastetxe bakoitzak editatu eta pertsonalizatzeko aukera izango du.

¹Guraso guztiei batera azaldu ahal zaie Protokoloa zer den, zer fase dituen eta familiek zer rol bete behar duten, hizkuntzaren eta kulturaren eremuko oztopoen ondorioz azalpena banaka egitea hobe ez bada.

4. Bibliografía

Artigas Pallarés, J. & Narbona, J. (2011): *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona. Viguera.

Conti, G. & Heckman JJ. (2013): «The Developmental Approach to Child and Adult Health». *Pediatrics* Volume 131, Supplement 2, April.

Cristobal Mechó, C. et al. (2010): *La atención temprana: Un compromiso con la infancia y las familias*. Editorial UOC. Barcelona.

Cunha, F & Heckman JJ. (2009): «The Economics and Psychology of Inequality and Human Development». *Discussion Paper* No. 4001. Bonn. Institute for the Study of Labor.

Gobierno Vasco (2015): *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil: El entorno educativo de la Atención Temprana*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/I6_inklusibitatea_100/100018c_e_Pub_EJ_Haurren_Garapenaren_Jarraipenerako_Protokoloa_Protocolo_de_Seguimiento_del_Desarrollo_Infanti.pdf.

Gobierno Vasco (2012): Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2016. Gobierno Vasco. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/I6_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf.

Gracia Millá, M. y Mulas, F. (2005): *Atención Temprana*. Promolibro. Valencia

Grupo de trabajo de la Ponencia de Cribado de la Comisión de Salud Pública (sf): Documento Marco sobre cribado poblacional. Ministerio de Sanidad y Política Social. Citado en pag.3.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (GETEA) Ministerio de Sanidad y Consumo, España (2005): Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 41 (4): 237-245.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (GETEA) Ministerio de Sanidad y Consumo, España (2005): «Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista». *Revista de Neurología* 41 (5): 299-310.

Heckman, JJ. (2011): *The economics of inequality: The value of early childhood education*. American Educator. Spring.

Ministerio de Sanidad y Política Social (2009): *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria* (pendiente de actualización al haber transcurrido cinco años desde su publicación), http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_462_Autismo_Lain_Entr_resum.pdf.

4. Bibliografía

Artigas Pallarés, J. & Narbona, J. (2011): *Trastornos del neurodesarrollo*. Bartzelona. Viguera.

Conti, G. & Heckman JJ. (2013): «The Developmental Approach to Child and Adult Health». *Pediatrics* Volume 131, Supplement 2, April.

Cristobal Mechó, C. et al. (2010): *La atención temprana: Un compromiso con la infancia y las familias*. UOC Argitaletxea Bartzelona.

Cunha, F & Heckman JJ. (2009): «The Economics and Psychology of Inequality and Human Development». *Discussion Paper No. 4001*. Bonn. Institute for the Study of Labor.

Eusko Jaurlaritza (2015): *Haurren Garapenaren Jarraipenerako Protokoloa: Arreta Goiztiarraren hezkuntza-ingurunea*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100018c_e_Pub_EJ_Haurren_Garapenaren_Jarraipenerako_Protokoloa_Protocolo_de_Seguimiento_del_Desarrollo_Infanti.pdf.

Eusko Jaurlaritza (2012): *Eskola inklusiboaren esparruan aniztasunari erantzuteko plan estrategikoa 2012-2016*. Eusko Jaurlaritza. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011e_Pub_EJ_Plan_diversidad_e.pdf.

Gracia Millá, M. eta Mulas, F. (2005): *Atención Temprana*. Promolibro. Valentzia

Grupo de trabajo de la Ponencia de Cribado de la Comisión de Salud Pública (sf): *Documento Marco sobre cribado poblacional*. Osasun eta Gizarte Politikarako Ministerioa. 3. orrialdean aipatua.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (GETEA) Ministerio de Sanidad y Consumo, España (2005): *Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista*. *Revista de Neurología* 41 (4): 237-245.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (GETEA) Ministerio de Sanidad y Consumo, España (2005): «*Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista*. *Revista de Neurología* 41 (5): 299-310.

Heckman, JJ. (2011): *The economics of inequality: The value of early childhood education*. American Educator: Spring.

Osasun eta Gizarte Politika Ministerioa (2009): *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos del Espectro Autista en Atención Primaria* (eguneratzeke dago, bost urte igaro baitira argitaratu zenetik), http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_462_Autismo_Lain_Entr_resum.pdf.

Marmot, M. (2010): «Fair Society, Healthy Lives». *The Marmot Review*. <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>.

Picq, L. & Vayer, P. (1969): *Educación psicomotriz y retraso mental. Aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona. Editorial Científico-Médica.

Robles Bello, M.A. y Sánchez-Teruel, D. (2011): *Evaluación e Intervención en Atención Infantil Temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos*. Universidad de Jaén. Jaén.

Ruiz Extremera, A. y Robles Vizcaino, C. (2004): «Niños de riesgo». *Programas de Atención Temprana*. Madrid. Ediciones Norma-Capitel.

VV. AA. (2010): *Modelo de atención temprana para la Comunidad Autónoma del País Vasco*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100014c_modelo_atencion_temprana.pdf.

Marmot, M. (2010): «Fair Society, Healthy Lives». *The Marmot Review*, <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>.

Picq, L. & Vayer, P. (1969): *Educación psicomotriz y retraso mental. Aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona. Argitaletxe Zientifiko-Medikoa.

Robles Bello, M.A. eta Sánchez-Teruel, D. (2011): *Evaluación e Intervención en Atención Infantil Temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos*. Jaén: Unibertsitatea.

Ruiz Extremera, A. eta Robles Vizcaino, C. (2004): «Niños de riesgo». *Programas de Atención Temprana*. Madrid. Norma-Capitel argitaletxea.

Zenbait autore. (2010): *Arreta Goiztiarreko Eredua Euskal Autonomia Erkidegorako*, http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100014e_modelo_atencion_temprana.pdf.

5. Anexos



5. Eranskinak



5.1. Ikusmen-arazoak hautemateko kontrol-zerrenda (2016)

5.1. Lista de control para la apreciación de dificultades en la visión (2016)

Ikusmen-arazoen berri izateko kontrol-zerrenda / Lista de control para la apreciación de dificultades de la visión

IKASTETXEA: CENTRO:			
Izen-abizenak: Nombre y apellidos:			
Jaiotze-data: Fecha de nacimiento:	Adina: Edad:		Sexua: Sexo:
Behaketa-data: Fecha de Observación:			
BEHATZAILEA: OBSERVADOR:			

DETEKZIO ESPEZIFIKORAKO PROBA / PRUEBA DE ELECCIÓN PARA LA DETECCIÓN ESPECÍFICA 2 -5 URTE / 2-5 AÑOS

Kontrol-zerrenda diseinatzean, oinarritzat hartu dira Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailaren Ikusteko urritasuna duten ikasleak hezkuntzan barne hartzeko baliabidetegien proposamenak. *Esta lista de control se ha diseñado a partir de las propuestas de los Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del alumnado con Discapacidad Visual del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.*

Markatu ikusitako zailtasunak/ Marque con un tick las dificultades apreciadas.

		BEHAKETARAKO JARRAIBIDEAK /PAUTAS DE OBSERVACIÓN
1		BEGIAREN KANPO ITXURA: Badirudi anomaliak dituela tamainari, formari, simetriari eta betazalei dagokienean. <i>ASPECTO EXTERNO DEL OJO: Parece presentar anomalías en cuanto a tamaño, forma, simetría, párpados</i>
2		BEGIAREN KANPO ITXURA: Badirudi anomaliak dituela begi-ninietan, tamainari eta formari dagokienez, eta/edo orbanak ikusten dira. <i>ASPECTO EXTERNO DEL OJO: Parece presentar anomalías en la pupilas en cuanto a forma, tamaño y/o se aprecian manchas</i>
3		BEGIEN MUGIMENDUAK: Oso azkarrak, kontrolrik gabeak edo geldoak dira objektu bati norabide guztietan jarraitzean; begi bat okertzen du, begiak kliskatzen ditu edo begietako bat itxi edo estaltzen du enfokatzeko... <i>MOVIMIENTOS OCULARES: Son muy rápidos, incontrolados o lentos al seguir un objeto en todas direcciones, tuerce un ojo, hace guiños, cierra o se tapa uno de los dos ojos para enfocar...</i>

Ikusmen-arazoen berri izateko kontrol-zerrenda /
Lista de control para la apreciación de dificultades de la visión

4	<p>ARGIAREKIKO ERANTZUNA: Argi-iturriak bilatzen ditu etengabean, edo, ostera, ekiditen ditu (argiak min ematen dio) <i>REACCIÓN ANTE LA LUZ: Busca fuentes luminosas de manera recurrente o, por el contrario, las evita (le molesta la luz)</i></p>
5	<p>Begiak askotan igurzten ditu <i>Se frota los ojos de manera repetida</i></p>
6	<p>Objektuak eta/edo irudiak asko hurbiltzen ditu aurpegira <i>Acerca mucho los objetos y/o dibujos a la cara</i></p>
7	<p>Ezohiko jarrerak hartzen ditu ikusizko zereginetan: burua atzerantz botatzen du hobeto ikusteko, alde batera okertzen du gauzei begiratzeko... <i>Adopta posturas no habituales en tareas visuales: Inclina la cabeza hacia atrás para observar mejor, la inclina a un lado para mirar las cosas...</i></p>
8	<p>Ordenagailuaren edo tabletaren pantailatik oso gertu jartzen da <i>Permanece muy cerca de la pantalla del ordenador o tableta</i></p>
9	<p>Ez dio eskuarekin edo oinarekin bultzatutako objektu baten ibilbideari jarraitzen <i>No sigue visualmente la trayectoria de un objeto que impulsa con la mano o el pie</i></p>
10	<p>Manipulaziozko jarduera ezagunetan, mugimenduak ez dira zorrotzak, haztamuka dabil eta/edo mugimenduak zuzendu behar ditu <i>En actividades conocidas de tipo manipulativo, realiza movimientos poco precisos, tanteos y/o rectificaciones</i></p>
11	<p>Paretatik gertu ibili ohi da, trabekin estropezu egiten du, okerreko urratsak ematen ditu, oinekin espazioa haztatzen du... <i>Camina habitualmente cerca de la pared, tropieza con obstáculos, da pasos en falso, tantea el espacio con los pies...</i></p>

Nahi al duzu beste zerbait esan edo gehitu?
¿Quiere señalar algo más o realizar algún comentario?

5.2. Familiarekin elkarrizketa izateko gida

5.1. Guía para la entrevista con la familia

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO INFANTIL: GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS CON LA FAMILIA

Como se explica en el punto dedicado a la participación de la familia (Apartado 7 del *Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil* y el 3 de este mismo documento), la participación de las familias en el seguimiento del desarrollo de sus hijos e hijas es absolutamente necesaria. Para que esa participación sea efectiva, las familias deben de disponer de la información precisa en cada una de las fases ya conocidas, la de la *Vigilancia Rutinaria del Desarrollo* y la *Detección Específica*.

Lo que sigue a continuación es un conjunto de sugerencias ordenadas sobre el contenido de las entrevistas con las familias, que el profesorado tutor y consultor adaptarán en cada caso.

PRIMER MOMENTO

EXPLICAR: el *Protocolo* en términos de promoción del desarrollo infantil y apoyo a las familias. Se explica la importancia del desarrollo en la primera infancia (la plasticidad neuronal y la importancia del entorno) y de cómo es necesario estar atentos a la adquisición por parte de los niños y niñas de las competencias propias de la edad. No se hacen diagnósticos, observamos que todo en todos y todas vaya bien.

SEÑALAR: los pasos a dar, los instrumentos a utilizar (EODIs), el momento en que se va a hacer y cómo se compartirán las observaciones realizadas. La familia que lo desee puede obtener una copia de la Escala correspondiente.

TRANQUILIZAR: cada niño y niña tiene su propio ritmo de desarrollo, así que el que algunas conductas, destrezas o competencias no estén presentes en el momento de la observación no debe interpretarse como indicador de un proceso patológico. Recordar siempre que un síntoma es un síntoma, no un síndrome.

VALORAR: el conocimiento que las madres y los padres tienen de sus hijos e hijas y la necesidad de contrastar con ellos nuestras propias observaciones. Por otro lado, los aprendizajes requieren contextos significativos, así que conviene animar a la familia a abordar actividades en las que los niños y niñas puedan poner en práctica o poner a prueba destrezas propias de su edad. Muchas de esas destrezas coincidirán con los contenidos de las Escalas.

OFRECER: la disponibilidad de los y las profesionales del centro para aclarar cualquier aspecto relacionado con el desarrollo de los niños y niñas y el mismo *Protocolo*.

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO INFANTIL: GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS CON LA FAMILIA

SEGUNDO MOMENTO

CONTRASTAR: las observaciones realizadas área a área. Recordar el proceso a seguir en función de los resultados de la observación (ver el apartado 3 de este documento, ya mencionado). Si el resultado de la observación no señala dificultades ni muestra señales de desarrollo precoz, se seguirá el curso siguiente, de acuerdo con lo establecido en el *Protocolo*.

PREGUNTAR: si la familia quiere comunicar alguna información sobre antecedentes del niño o niña que guarden relación con eventuales motivos de preocupación.

EXPLICAR: los pasos a dar si la observación muestra destrezas o competencias no adquiridas o señales de alerta, esto es: la utilización de pruebas estandarizadas de *screening* o listas de control que permitan precisar el alcance de las dificultades observadas. Se explica el instrumento, dado que en la mayoría de los casos estará dirigido a los padres y madres o contará con una versión para que ellos la cumplimenten.

OFRECER: ayuda para la cumplimentación del cuestionario o lista de control, especialmente en los casos de personas con lenguas o cultura diferentes.

ACORDAR: las tareas a realizar por la familia y por la escuela

ESTABLECER: la fecha de la próxima cita.

TERCER MOMENTO

COMPARTIR: las conclusiones de la DETECCIÓN ESPECÍFICA. No debe hablarse de diagnóstico, sino de si se confirman o no las observaciones realizadas. Escuchar a los padres y madres, sus preocupaciones, sus miedos o dudas.

SEÑALAR: áreas del desarrollo afectadas y puntos fuertes del alumno o alumna en cuestión.

ACORDAR: los objetivos de intervención y las tareas a desarrollar por parte de la familia y del centro educativo. Recuérdese que no asignamos tareas a la familia, sino que ella decide qué puede hacer o, en su defecto, elige entre las alternativas que podamos proporcionarle.

ACORDAR: los pasos siguientes, tales como una posible valoración psicopedagógica o la derivación a otros servicios no educativos. En ambos

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO INFANTIL: GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS CON LA FAMILIA

casos, se explicará el proceso y cumplimentará con la familia el informe preceptivo (solicitud de valoración psicopedagógica y/o Informe de derivación).

CUARTO, QUINTO... MOMENTO

REALIZAR: reuniones de seguimiento, con la periodicidad que se juzgue necesaria en cada caso para valorar el resultado de las decisiones tomadas.

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO DEL DESARROLLO INFANTIL: GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS CON LA FAMILIA

Ikaslearen izen-abizenak: Nombre y apellidos:			
Maila: Nivel:		Elkarrizketa-data: Fecha de la entrevista:	
Bertaratuak: Asistentes:			

Aztergaiak

Temas tratados

--

Hartutako erabakiak

Acuerdos tomados

--

Hurrengo bilerako data

Fecha de la próxima reunión

--

5.3. AGBTetara edo Pediatria Zerbitzuetara bideratzeko txostenaren eredia

5.1. Modelo de Informe de derivación al EVAT o Servicios de Pediatría



BESTE ZERBITZU BATZUETARAKO DERIBAZIO-TXOSTENA-HH
INFORME DE DERIVACIÓN A OTROS SERVICIOS-EI

ISILPEKOA/CONFIDENCIAL - BAKARRIK FAMILIAREN BIDEZ/SOLAMENTE A TRAVES DE LA FAMILIA

IKASLEAREN DATUAK / DATOS DEL ALUMNO/A.

Izen-abizenak: Nombre y apellidos:	<input type="text"/>	Jaiotze-data: Fecha de nacimiento:	<input type="text"/>
Egungo Ikastetxea: Centro Actual:	<input type="text"/>	Maila: Nivel:	<input type="text"/>
Tutorea: Tutor / Tutora:	<input type="text"/>	Telefonoa: Teléfono:	<input type="text"/>
		emaila: email:	<input type="text"/>

AZALTZEN DITUEN ZAILTASUNAK / DIFICULTADES QUE PRESENTA

(Garatu behar direnak bete, besteak ezabatu/Cumplimenta los que se deban desarrollar, borra los otros apartados)

Curriculum-esparrua: Ámbito curricular:	Nortasunaren eraikuntza eta komunikazioa eta adierazpena eta Nortasunaren eraikuntza eta ingurune fisikoaren eta sozialaren ezagutzea / Construcción de la propia identidad y Comunicación y representación y Construcción de la propia identidad y Conocimiento del medio físico y social
Garapenaren arloan: Motorra eta fisikoa Area de desarrollo: motor y físico	Haurren Garapena Behatzeko Eskalen arabera / Según las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil
Garapenaren arloan: Pertsonala eta soziala Area de desarrollo: personal y social	Haurren Garapena Behatzeko Eskalen arabera / Según las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil
Garapenaren arloan: Pertzepzioa-ulermena, eta arazoak konpontzea Area de desarrollo: perceptivo-cognitivo y de resolución de problemas	Haurren Garapena Behatzeko Eskalen arabera / Según las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil
Garapenaren arloan: Hizkuntza eta komunikazioa Area de desarrollo: lenguaje y comunicación	Haurren Garapena Behatzeko Eskalen arabera / Según las Escalas de Observación del Desarrollo Infantil
Detekzio espezifikoak: Detección específica:	Aplikaturako proben edota erabilitako tresnen emaitzak/Resultados de pruebas u otros instrumentos aplicados

EGOKITZE-NEURRIAK ETA LAGUNTZAK / MEDIDAS DE ADAPTACIÓN Y APOYOS

Eskolatzea Escolarización	Erregularitasuna, absentismoa, eskolatzeko hasieraren atzerapena.../ Regularidad, absentismo, retrasos en el inicio de la escolarización...
Laguntzak eta neurriak ikastetxean Apoyos y medidas en el centro	Norbanako Lan-Planak, Pedagogia Terapeutikako Irakaslea (PT), Entzumen eta Hizkuntza Irakaslea (EHI), Fisioterapeuta, Okupazio-Terapeuta, Hezkuntza Laguntzarako Espezialista (HLE)... Planes de Trabajo Personalizados, Profesorado de Pedagogía Terapéutica, Profesorado de Audición y Lenguaje, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional, Especialista en Apoyo Educativo...
Eskolaz kanpoko laguntzak eta zerbitzuak Apoyos y servicios externos al centro	Berritzeguneko aholkulariak ahozko/ idatzizko informazioa dauka; Arreta goiztiarrerako esku-hartze sozialeko zerbitzura joaten da? Giza Zerbitzuetatik laguntzarik jasotzen du? Osasun Zerbitzuen arreta edo jarraipena du? Kabinete baten arreta dauka? ¿La Asesoría de NEE del Berritzegune tiene información oral, escrita? ¿Acude al Servicio de intervención social en atención temprana? ¿Recibe apoyo de los Servicios Sociales? ¿Está atendido o en seguimiento por parte de los Servicios sanitarios? ¿Asiste o ha asistido a algún gabinete?

TXOSTENAREN DATA / FECHA DEL INFORME:

Tutorea Tutor/a

Aholkularia Consultor/a

Zuzendaria El/la director/a:

Fdo.: (IZEN-ABIZENAK)

Fdo.: (IZEN-ABIZENAK)

Fdo.: (IZEN-ABIZENAK)