



LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Instituto para el Desarrollo Curricular y la
Formación del Profesorado

Area de Necesidades Educativas Especiales

Documento elaborado por:

Alicia Saínz Martínez

Con la colaboración de:

María Pardo Castillejo

Angel de Carlos García

Amaia Arregui Martínez

M^a Luisa Jaussi Nieva

PRESENTACIÓN

La Reforma educativa puesta en marcha imprime a la etapa infantil un carácter eminentemente educativo en el que prima la prevención, la detección lo más precozmente posible de necesidades educativas y la compensación de carencias de todos y cada uno de los niños y niñas.

Por otro lado, es un hecho real y generalizado en nuestro país la incorporación a la escuela por parte de las familias, de los niños y niñas desde los primeros años, lo cuál permite detectar tempranamente las necesidades y ofrecer, mediante una intervención educativa intencional y adecuada, las mayores posibilidades de desarrollo.

Siendo estos primeros años períodos en los que se suceden cambios importantes para el desarrollo de los niños y niñas con una gran rapidez y variabilidad, no podemos dejar de citar la importancia que tiene el medio educativo y la intervención individualizada y socializada en la compensación de necesidades que pueden aparecer en los diferentes momentos del desarrollo infantil.

Este hecho toma una relevancia aún mayor cuando se trata de niños y niñas que tienen algún tipo de necesidad educativa especial; la intervención educativa temprana, adaptada a las necesidades individuales, la socialización con sus iguales, la orientación a las familias,..., son acciones educativas de gran importancia para la estimulación y el desarrollo óptimo de cada uno de los niños y niñas.

La Dirección de Renovación Pedagógica, consciente de la importancia que tiene para el desarrollo de los niños y niñas, y para el bienestar de sus familias, los primeros años de la Educación Infantil, desea contribuir activamente con información y orientaciones que guíen la práctica educativa de los profesionales de esta etapa, a fin de que cada centro de Educación Infantil sea un espacio de comprensión de las diferencias, de bienestar para los niños y niñas y de potenciación de desarrollo.

La presente publicación tiene como finalidad ofrecer orientaciones didácticas que proporcionen una respuesta temprana, preventiva y posibilitadora del desarrollo, especialmente para aquéllos que tienen necesidades educativas especiales más significativas.

Es deseo de esta Dirección de Renovación Pedagógica que este tipo de materiales estimulen la creatividad de los profesionales de los centros, para aceptar las diferencias de cada niño y niña, de cada familia, y puedan responder a ellas como una comunidad educativa con un proyecto y una finalidad que permita incidir en las necesidades educativas especiales de una forma comprensiva e integradora.

Edurne Gumuzio Añibarro
DIRECTORA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	3
¿Cuál es el marco legal?	4
¿Cómo se organiza la Educación Infantil?	5
¿Qué finalidad tiene la Educación Infantil?	6
¿Cómo se organiza el currículo?	8
¿Cuáles son los principios de enseñanza-aprendizaje?	9
¿Cómo se plantea el tratamiento a la diversidad en la Educación Infantil?	10
📖 Si quieres saber más	11
? Para reflexionar en tu Centro.	11
II. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	12
¿Cómo entendemos las necesidades educativas?	13
¿Qué características psicológicas tiene la Educación Infantil?	15
¿Qué necesidades educativas se presentan en la Educación Infantil?	23
1. Necesidades educativas del ámbito de Identidad y Autonomía Personal	25
2. Necesidades educativas del ámbito Físico y Social	34
3. Necesidades educativas del ámbito de Comunicación y Representación	42
4. Necesidades educativas vinculadas a acceso al currículo	54
5. Necesidad de potenciar la relación con las familias	57
📖 Si quieres saber más	59
? Para reflexionar en tu Centro	59

III. LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	60
¿Cómo responder a las necesidades educativas especiales?	60
Las necesidades educativas especiales y el Proyecto Curricular	63
Las necesidades educativas especiales y la Programación de Aula	67
Las Adaptaciones Curriculares Individuales en la Educación infantil	76
Criterios de permanencia en Educación Infantil	79
Proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares	81
✍ Si quieres saber más	88
? Para reflexionar en tu Centro	88
IV. GUÍA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	89
1. El niño y la niña con Síndrome de Down	92
2. El niño y la niña con retraso global en el desarrollo	95
3. El niño y la niña con Autismo	98
4. El niño y la niña con déficit visual	101
5. El niño y la niña con déficit auditivo	104
6. El niño y la niña con discapacidad motora	107
7. El niño y la niña con retraso en el control de esfínteres	110
8. El niño y la niña de minoría étnica o cultural marginada	113
9. El niño y la niña que sufre maltrato.	116
10. La familia de un hijo o hija con necesidades educativas especiales	119
✓ Características	
✌ ¿Qué cosas hacen bien?	
✳ ¿Qué dificultades tienen?	
✚ ¿Cómo les podemos ayudar?	
✍ Si quieres saber más	
V. ANEXOS	122
1. Ejemplificación	123
2. Escala de observación de la Comunicación en edad infantil	124
3. Hoja de registro de la Escala Haizea	130
4. Hoja de registro para el control de esfínteres	131
5. Modelo de primera entrevista con la familia	133

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil ofrece una oportunidad única para potenciar el desarrollo de todos los niños y niñas. La reforma educativa puesta en marcha reconoce el carácter educativo de esta etapa y remarca la función que cumple la escuela en la detección y compensación de las discapacidades de cada uno de los niños y niñas que llegan a ella, siendo, además, un lugar privilegiado para ofrecer numerosas y ricas oportunidades que estimulan y favorecen el crecimiento personal y el desarrollo.

Desde el punto de vista de los niños y niñas de edad infantil que tienen necesidades educativas especiales, el ámbito escolar es particularmente importante por las oportunidades que les ofrece de poder compensar sus dificultades, de potenciar su desarrollo de forma óptima y también de prevenir posibles necesidades, ya que es en las edades tempranas cuando se pueden detectar e iniciar programas de intervención y ayuda. En la realización del presente trabajo se pone en primer plano la necesidad de que todos los niños y niñas participen de un entorno normalizado y se parte de la consideración plena de que la integración en el medio social es imprescindible para que los pequeños desarrollen al máximo todas sus posibilidades.

El documento que se presenta ha sido realizado en el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado (CEI-IDC), por el área de Necesidades Educativas Especiales y Educación Infantil del mismo, y pretende dar continuidad a anteriores publicaciones de materiales relacionados con las necesidades educativas especiales. En esta ocasión, y para completar orientaciones acerca de las necesidades educativas especiales en el conjunto de las etapas educativas, va dirigido al segundo ciclo de la Educación Infantil, de los 3 a los 6 años de edad. Las características que tiene el desarrollo en las edades tempranas, por un lado, y la escolarización prácticamente generalizada de los niños y niñas de esta edad, exige un documento propio y diferenciado que aborde las necesidades educativas especiales en este ciclo y la forma de dar respuesta a las mismas.

El carácter evolutivo que tiene la etapa infantil hace que en la escuela se encuentren necesidades educativas diversas, muchas de ellas transitorias debido, precisamente, al hecho

de ser una etapa de evolución en la que los ritmos de desarrollo de los niños y niñas son diversos.

Por otro lado, se destaca la importancia que tiene el medio y la acción educativa en la compensación de las dificultades así como en la consideración de las necesidades educativas especiales. Por estas razones y por el hecho de que la frontera entre las necesidades educativas y las especiales no está claramente definida en la etapa infantil, se ha considerado razonable plantear las situaciones que es necesario compensar en la educación infantil. Con este objeto, hemos optado por describir las necesidades educativas en un sentido amplio, que abarca desde las más comunes hasta aquellas de mayor gravedad y que revisten un carácter más especial. No nos hemos limitado a la simple descripción de estas necesidades, sino que se ha dado también importancia a la respuesta que ha de proporcionarse en la práctica educativa para compensar de forma intencional cada una de ellas.

El documento está estructurado en cuatro capítulos. El Capítulo I recoge un resumen del Diseño de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El Capítulo II trata de las necesidades educativas especiales y recoge pautas prácticas de carácter general para detectarlas y compensarlas en la acción educativa. En el Capítulo III se aborda en mayor profundidad las modificaciones a realizar en el centro educativo para responder a necesidades educativas especiales, proporcionando herramientas de ayuda a la tarea del profesorado en el centro y en el aula. En el Capítulo IV se presenta una recopilación de algunas de las necesidades educativas especiales que, con mayor frecuencia, encuentra el profesorado en los centros de educación infantil. Todos los capítulos se complementan con una bibliografía básica que permite una mayor profundización, y una propuesta de actividades o puntos de reflexión que pueden desarrollarse en el centro educativo.

El trabajo se ha realizado con un objetivo claro, tratar de aportar criterios que sirvan de reflexión en la toma de decisiones, así como facilitar herramientas de utilidad para que los profesionales de la educación infantil puedan entender, detectar, observar e intervenir de forma planificada e intencional en la mejora y en el desarrollo de los niños y niñas que llegan al medio escolar con necesidades educativas especiales.

I. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En este capítulo se recoge un resumen de los principios y finalidades de la Educación Infantil propuestos en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el mismo se citan de forma resumida las orientaciones fundamentales del Decreto de Educación Infantil y del Diseño Curricular Base, en las que se da énfasis a la función preventiva de necesidades educativas y compensadora de diferencias y discapacidades que tiene esta etapa educativa

¿CUÁL ES EL MARCO LEGAL?	4
¿CÓMO SE ORGANIZA LA EDUCACIÓN INFANTIL?	5
¿QUÉ FINALIDAD TIENE LA EDUCACIÓN INFANTIL?	6
¿CÓMO SE ORGANIZA EL CURRÍCULO?	8
¿CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?	9
¿CÓMO SE PLANTEA EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?	10
↘ Si quieres saber más	11
? Para reflexionar en tu Centro	11

¿CUÁL ES EL MARCO LEGAL?

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 del 3 de Octubre (LOGSE), introduce en su Capítulo Primero una modificación fundamental al reconocer el carácter educativo que tiene la etapa que va de los 0 a 6 años de edad, aún cuando ésta no es obligatoria.

A pesar de tratarse de una Ley general, en ella se hace referencia a algunas cuestiones que afectan de forma directa a la Educación Infantil, a la diversidad del alumnado y a la respuesta a las necesidades educativas especiales. Entre ellas se puede mencionar las siguientes:

* El principio de igualdad de oportunidades, que orienta la Etapa Infantil hacia una actuación preventiva y compensadora de desigualdades que garantice las condiciones de escolarización más favorables para todo el alumnado (Capítulo I)

* Los principios de normalización e integración que rigen la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (Capítulo V, art. 36)

* La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, para que puedan alcanzar dentro del sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (Capítulo V, art.36).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la Ley de la Escuela Pública Vasca define su función compensadora e integradora de diversidades, haciendo referencia a la Educación Infantil y a las necesidades educativas especiales en los artículos siguientes:

** "... se implantará de manera progresiva la escolarización a partir de los cero años,... se dará prioridad a las zonas de menor nivel socioeconómico y, en general, a los alumnos con necesidades educativas especiales..." (Título II art. 9)*

** "... se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas o psíquicas. Se adoptarán medidas que garanticen la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales." (Título II art. 10)*

El Decreto del 11 de Agosto de 1992 establece el currículo de la Educación Infantil y fija las normas y orientaciones que permiten la implantación generalizada del segundo Ciclo de Educación Infantil a partir del curso 1992-93. A continuación se presenta un resumen del mismo.

¿CÓMO SE ORGANIZA LA EDUCACIÓN INFANTIL?

La nueva estructura educativa considera la Educación Infantil como el primer eslabón del sistema educativo, que abarca el período de los 0 a los 6 años de edad y tiene un carácter no obligatorio. Esta primera etapa está organizada en 2 ciclos diferenciados, 0-3 años y 3-6 años, denominados Primer y Segundo Ciclo de Educación Infantil. La existencia de dos ciclos no supone una desconexión entre uno y otro, aún cuando cada uno de ellos responde a momentos evolutivos diferenciados y conlleva cambios cualitativos de un ciclo respecto al otro. El desarrollo de la infancia sigue una línea de continuidad, pero la existencia de estos ciclos permite tener presentes diferentes ritmos y procesos de maduración en el desarrollo

infantil y, por tanto, establecer diferentes estrategias educativas que se acomoden a las características evolutivas y a las diferencias de los niños y niñas de estas edades.

El Primer Ciclo de la Etapa Infantil: 0-3 años

Durante este ciclo, desde los 0 a los 3 años, se producen grandes y significativos cambios en la evolución de los niños y las niñas. Adquieren un conocimiento, dominio y aceptación del propio cuerpo, estableciendo una diferencia entre sí y las personas que les rodean. Progresivamente van desarrollando una coordinación que les proporciona precisión y soltura en distintas habilidades perceptivas y motrices, aprenden a desplazarse de diferentes formas, se producen las primeras adquisiciones del lenguaje y se desarrolla la afectividad y socialización. Estos avances permiten conseguir una mayor autonomía respecto a las personas adultas, desarrollar la comunicación con los demás, así como mostrar y expresar sus deseos y emociones. La adquisición de estas habilidades motrices, perceptivas, motoras y lingüísticas permite contemplar a los niños y niñas de 3 años en un nuevo contexto educativo, que les posibilitará llevar a término el desarrollo de distintas habilidades.

El Segundo Ciclo de la Etapa Infantil: 3-6 años

En este Ciclo, considerado como una continuación del anterior, se consolidan y amplían las adquisiciones anteriores. Los niños y niñas perfeccionan su capacidad de percepción y sus habilidades sensoriales y motrices, abandonan su egocentrismo a medida que aumenta la cantidad y calidad de su participación social. Desarrollan la imaginación, la capacidad simbólica y el juego. Los niños preguntan y se preguntan, predicen resultados y a través del descubrimiento del mundo que les rodea van construyendo nociones sobre los objetos, establecen relaciones, correspondencias y comparaciones entre unos objetos y otros, o entre unos hechos y otros. Aumentan el léxico, mejoran su creatividad sintáctica, usan frases con estructuras cada vez más complejas y son capaces de adquirir competencias lingüísticas en una segunda lengua. Al finalizar la Educación Infantil los niños y niñas han adquirido unas capacidades básicas que les posibilitan vivir en armonía consigo mismos y con los otros, conocer e interpretar el entorno y adquirir habilidades que les van a permitir ir formando parte de una sociedad culturalmente organizada.

6 años	2° Ciclo
5	
4	1° Ciclo
3	
2	
1 año	

¿QUÉ FINALIDAD TIENE LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Los primeros años de vida de los niños son claves para favorecer y afianzar su desarrollo como personas en los diferentes ámbitos, social, cognitivo, motor y de equilibrio personal y la Educación Infantil tiene en este sentido una **finalidad fundamental: impulsar el desarrollo infantil integral**.

En esta etapa la acción educativa tiene por objeto prioritario el desarrollo de capacidades y destrezas y fomentar la adquisición de valores, actitudes y normas de relación y convivencia. En estos primeros años se producen cambios fundamentales en la evolución de los niños y niñas por lo que encontramos diferentes momentos evolutivos y diversos ritmos en el proceso de maduración. Por ello, en esta etapa se han de buscar respuestas educativas adecuadas a diversas situaciones y necesidades.

De ahí que, si queremos remarcar el objetivo esencial de esta etapa educativa, éste se concreta en una doble función:

- * **Función preventiva de deficiencias**
- * **Función compensadora de desigualdades** originadas por:
 - diferencias del entorno social, cultural, económico, etc.
 - ritmos diferentes en la evolución y el desarrollo
 - discapacidades o trastornos en el desarrollo

Las intenciones de la Educación Infantil se concretan en unas capacidades que se han de desarrollar en este tramo educativo, constituyen un primer nivel de concreción del currículo, y se recogen en los siguientes objetivos generales: (1)

** Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos y de su identidad sexual, valorando sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos de salud y bienestar.*

** Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.*

** Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, iniciándose en la actitud de escucha y aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.*

** Establecer vínculos de relación con las persona adultas y sus compañeros y compañeras, intercambiando muestras de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*

** Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.*

** Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas, así como iniciarse en el interés y respeto hacia otras manifestaciones culturales de entornos cercanos.*

(1) *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz (1992). Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación.

** Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.*

** Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.*

** Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como tomar contacto y apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.*

¿CÓMO SE ORGANIZA EL CURRÍCULO?

La etapa infantil forma un núcleo temporal básico en la escolaridad, en el cuál se asume la heterogeneidad de capacidades, ritmos y procesos de maduración de los niños y niñas que tiene sus repercusiones en la forma como se organiza el currículo escolar. El currículo trata de establecer aquello que puede ser objeto de aprendizaje permitiendo también que los equipos docentes, de acuerdo con las características del alumnado, realicen adaptaciones en función de las distintas necesidades, procedencias, y características individuales.

En esta primera etapa del desarrollo los aprendizajes se construyen ligados a las experiencias que los niños y niñas viven en su entorno, gracias a las cuales, pueden interiorizar conocimientos, valores y actitudes. Este entorno global que envuelve a los niños y niñas, lleva a estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje en *ámbitos de experiencia* en los que se concretan distintos contenidos educativos: actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Los ámbitos más significativos para la infancia son el propio niño, el medio en el que se desenvuelve y la interacción que se produce entre éste y el entorno. Es por esto por lo que la enseñanza y el aprendizaje se organizan alrededor de estos tres grandes ámbitos:

Ambito de Identidad y Autonomía Personal

Este ámbito hace referencia al conocimiento de la propia persona y a la noción de la propia identidad que se va constituyendo en interacción con el entorno. La base de este ámbito lo constituye el Yo, es decir la persona, en su vertiente corporal y afectiva, la autoestima, la imagen corporal y sus expresiones motrices y lúdicas. La interacción con los adultos y con otros iguales y la forma en que los educadores recogen las iniciativas de los niños y niñas facilita el desarrollo de diversos recursos de acción y relación.

Ambito del Medio Físico Y Social

El medio físico y social constituye el entorno del niño y es en él donde va adquiriendo referencias de los distintos elementos, de los espacios, condiciones y situaciones que lo forman. Es el medio donde se establecen las primeras relaciones con los objetos, con los hechos, con sus iguales y con los adultos. Estas interacciones inciden directamente en el desarrollo y en la formación de determinados valores según sean las variables socioculturales más significativas en cada contexto. El descubrimiento del medio se lleva a cabo desde todos los ámbitos en que transcurre la vida de los niños: el familiar, el escolar, el barrio, el pueblo o la ciudad.

Ambito de Comunicación y Representación

Este ámbito hace referencia a todos los lenguajes que sirven para establecer y mejorar las relaciones entre los niños y su medio. Las distintas formas de comunicación: verbal, musical, plástica y matemática, etc., cumplen una función lúdica y creativa, además de servir para representar y expresar ideas, pensamientos, sentimientos y vivencias.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

La finalidad educativa de esta etapa, así como los importantes y constantes cambios que se dan en la evolución de los niños y niñas en estas edades, marca unos principios metodológicos en la enseñanza y el aprendizaje. En este tramo educativo se plantea:

- * **Un tratamiento lingüístico** que tenga en cuenta la procedencia lingüística del alumnado y el principio de enseñanza bilingüe.
- * **Un tratamiento de la diversidad** de situaciones individuales, de condiciones socio-culturales, intereses y ritmos de maduración con un enfoque integrador de la heterogeneidad y de las distintas necesidades educativas.
- * **Un enfoque globalizador** que integre todas las dimensiones del desarrollo infantil, con actividades que concurren en proyectos globales y significativos.

- * **Relación con las familias** de colaboración mutua que facilite la adaptación de los escolares al entorno educativo.
- * **Importancia de la acción** en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la manipulación, el juego y la experimentación, que ayude a la construcción de la identidad de los niños y niñas y a la elaboración de esquemas propios de acción e interpretación de la realidad.
- * **Una organización adecuada del ambiente** que incluya espacios, recursos materiales y distribución del tiempo, y que favorezca el desarrollo de experiencias educativas ricas y diversas.
- * **Importancia de la afectividad y relación social**, creando un ambiente acogedor y seguro en el que los niños y niñas se sientan confiados para afrontar el conocimiento del medio, considerando la interacción como un recurso metodológico esencial por facilitar el progreso intelectual, afectivo y social.
- * **Evaluación** del proceso de enseñanza y aprendizaje global, continua y formativa.

¿CÓMO SE PLANTEA EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?

La escuela infantil es un tramo educativo en el que tienen cabida todos los niños y niñas y a ella acuden niños y niñas con diferentes necesidades educativas originadas por carencias del entorno social, o por razones genéticas y evolutivas. La diversidad de ritmos en el desarrollo, intereses, capacidades, motivaciones, procedencias, lenguajes, etc., se convierte en la esencia misma de la educación infantil. El carácter marcadamente *preventivo* y *compensador* de esta etapa tratará de integrar todas estas diferencias, por lo que la atención en estas edades tempranas será de gran importancia para evitar que se intensifiquen posibles dificultades iniciales o problemas en el desarrollo .

No es necesario decir, por otra parte, que una escuela o educación que sigue los principios metodológicos que acabamos de citar es una escuela capaz de responder a diferentes necesidades educativas y a distintos momentos evolutivos. Estos mismos principios generales serán los idóneos para responder y tratar de compensar las diferencias que se presentan en la etapa infantil, y entre ellas, las necesidades educativas especiales.

Los Proyectos Curriculares de los Centros, las Programaciones de Aula o, en su caso, las Adaptaciones Curriculares Individuales, son instrumentos y estrategias que están en la mano de los equipos docentes para desarrollar en todos los niños y niñas sus capacidades. En el capítulo III se profundiza en el tipo de respuesta educativa que puede darse en la Escuela Infantil a las diferentes necesidades educativas que se presentan.



Si quieres saber más

* *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz (1992). Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación.

* *Decreto Curricular Educación Infantil*. Vitoria-Gasteiz (1992). Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación.

* *Diseño Curricular Base. Documentos para la Difusión nº 1*. Vitoria-Gasteiz (1992). Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.



Para reflexionar en tu Centro

* Reflexionar acerca de lo que se entiende por una escuela abierta a la diversidad. ¿Cómo se contemplan las necesidades educativas especiales?

* Analizar los fines que se proponen en la Reforma Educativa para la Educación Infantil desde la perspectiva del ciclo infantil de nuestro centro. ¿De qué forma se tienen en cuenta en el trabajo que se realiza en nuestro ciclo educativo?

II. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

En el presente capítulo se define, en un sentido amplio, el concepto de necesidades educativas especiales. Se remarca la función preventiva y compensadora que tiene la Educación Infantil en las necesidades educativas que se presentan en esta etapa de evolución y profundos cambios en el desarrollo de los niños y niñas. Las necesidades educativas especiales, transitorias muchas de ellas, están condicionadas por la importancia del contexto, por el papel mediador y facilitador del desarrollo que tiene el profesorado de la educación infantil y por la función socializadora que cumple la escuela en las primeras edades.

Se analizan las necesidades educativas más significativas, organizadas alrededor de los tres ámbitos de experiencia de este ciclo educativo. En la descripción de cada una de ellas se ha tratado de reflejar un abanico de necesidades, desde las que son puntuales hasta aquéllas que pueden considerarse especiales. Se ha tenido un particular interés en aportar elementos útiles para la práctica escolar proponiendo, en cada una de las necesidades educativas descritas, elementos que sirvan para reflexionar sobre la función de la escuela ante determinadas situaciones educativas y ofreciendo pautas prácticas que guíen la intervención del profesorado en la prevención y compensación de las necesidades educativas especiales.

¿CÓMO ENTENDEMOS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?	13
¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS TIENE LA EDUCACIÓN INFANTIL?	15
El crecimiento como proceso	
Las necesidades básicas de los niños y niñas	
Los educadores como mediadores	
Intervenir para prevenir, compensar y potenciar desarrollo	
¿QUÉ NECESIDADES EDUCATIVAS SE PRESENTAN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?	23
1. Necesidades vinculadas al Ambito de Identidad y Autonomía Personal	25
Necesidad de compensar desajustes afectivos y emocionales	
Necesidad de compensar procesos de adaptación al entorno	
Necesidad de potenciar el desarrollo motriz	
Necesidad de potenciar adquisición de hábitos de la vida cotidiana	
2. Necesidades vinculadas al Ambito Físico y Social	34
Necesidad de compensar el desarrollo del juego	
Necesidad de compensar el desarrollo social y las habilidades sociales	
Necesidad de responder a situaciones de medio social desfavorecido	
3. Necesidades vinculadas al Ambito de la Comunicación y Representación	42
Necesidad de desarrollar y potenciar procesos de comunicación	
Necesidad de desarrollar y potenciar el lenguaje verbal	
Necesidad de desarrollar las habilidades representacionales	
Necesidad de compensar y potenciar el aprendizaje de una segunda lengua	
4. Necesidades vinculadas a los medios de acceso al currículo	54
5. Necesidad de potenciar la relación con las familias	57

↘	Si quieres saber más	59
?	Para reflexionar en tu centro	59

¿CÓMO ENTENDEMOS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Uno de los principios que se plantean en la reforma educativa es el de responder a la diversidad. Este principio, que es importante en cualquier tramo educativo, lo es mucho más en la Educación Infantil, por ser una etapa que se caracteriza por la evolución continua y el desarrollo progresivo que se da en los niños y niñas de esta edad, motivo por el cuál la diversidad va a aparecer como algo consubstancial a esta etapa educativa.

La diversidad tiene su origen en múltiples factores tan diversos como es el ritmo de desarrollo de cada uno de los niños y niñas, la lengua familiar, sus respectivas capacidades, el ambiente sociocultural y familiar, los diferentes orígenes y procedencias culturales, los distintos estilos cognitivos, etc. Así pues, no podemos sino considerar la ***diversidad como un ingrediente natural del centro educativo*** y del aula, determinada no sólo por la edad de los alumnos, sino también por la realidad que cada niño y niña aporta a su entrada a la escuela, y que en unos casos va a ser de mayor relevancia que en otros.

Algunos niños y niñas que tienen un ritmo de aprendizaje más lento o más rápido que el previsto para su edad cronológica, que tienen algún tipo de déficit sensorial, físico o psíquico, o que proceden de realidades familiares, sociales y culturales distintas, pueden ser ejemplos de lo que tradicionalmente se ha venido entendiendo como "*diferente de la norma*". En realidad debe entenderse que la única norma real en esta etapa educativa es precisamente la diversidad de situaciones que se presentan, que requieren la búsqueda de respuestas educativas apropiadas para cada situación.

La variedad de situaciones que se presentan en este ciclo educativo se traduce en distintas ***necesidades educativas que pueda tener un grupo, cada niña y cada niño*** y exige plantear una escuela que pueda ***educar en la diversidad***. En este marco el concepto de necesidades educativas abarca toda una amplia gama de necesidades, desde las que son mínimas y transitorias, hasta aquéllas que son de mayor gravedad; por consiguiente incluye también las necesidades educativas especiales derivadas de minusvalías o de trastornos graves.

Esta visión de las necesidades educativas se ha enriquecido desde que Warnock en 1981 introdujo el término de "*necesidades educativas especiales*", que supuso, además de un cambio en la forma de entender las necesidades de los niños y niñas, también una forma diferente de responder a las necesidades educativas.

En primer lugar nos acerca a una terminología más normalizadora, que se aleja de otras terminologías utilizadas, tales como "*alumno deficiente*", "*minusválido*", etc., que tienden a concebir las dificultades como algo permanente y etiquetador. Se piensa, por el contrario, que los *ritmos diferentes de maduración* propios del desarrollo en edades tempranas y el *carácter transitorio* de algunas de las dificultades que se presentan en el proceso de maduración, hacen aconsejable hablar de *necesidades educativas* en un sentido amplio, lo cual supone entender que:

todos los sujetos a lo largo de su desarrollo tienen necesidades educativas y lo que sucede es que, algunos de ellos, pueden presentar necesidades de carácter especial.

Por otro lado, el concepto de "*necesidades educativas especiales*" implica considerar que las dificultades tienen un *origen interactivo* y un *carácter relativo*, ya que dependen no sólo de circunstancias intrínsecas a la deficiencia que puede presentar un niño o una niña, sino también de circunstancias extrínsecas, tales como el entorno, la estimulación que le proporciona el adulto y el grupo, los recursos disponibles, etc.

Cuando se hace alusión a las necesidades educativas de un determinado grupo, de un niño o una niña, es preciso también delimitar lo que la escuela tiene que plantearse en relación a ellas. En este sentido, la Educación Infantil tiene que dirigir su actividad *de forma intencional* y *planificada* hacia aquéllos niños y niñas con mayores desventajas, a fin de favorecer aprendizajes que no serían fácilmente adquiridos de forma espontánea y estableciendo medidas y criterios de intervención educativa, más o menos especiales, con objeto de compensar y potenciar aprendizajes. Tomando esta idea en consideración, podríamos también definir las *necesidades educativas especiales* como:

el conjunto de recursos, metodologías y estrategias educativas puestas a disposición de todo el alumnado que, en algunos casos, podrá necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma continuada o permanente.

El concepto de necesidades educativas especiales no debe entenderse únicamente en el sentido de límite; también hay que considerar como tales las de los niños y niñas excepcionalmente dotados. Siendo consecuentes con el principio de ofrecer a cada alumno y alumna aquello que necesita, la flexibilidad curricular debe ser también utilizada para proporcionarles los medios necesarios para que puedan desarrollar sus capacidades en aquellos aspectos en los que destacan. En definitiva, podemos concluir que no hay ninguna contradicción, tal como a veces parece entenderse, entre la teorización del concepto de necesidades educativas especiales y la teorización del concepto de Educación en la Diversidad. Ambos planteamientos tienen un mismo proyecto y una misma forma de entender la persona y la educación.

Aceptar la filosofía de educar en la Diversidad lleva implícito dar respuesta a diferentes necesidades educativas y supone para el profesorado de la Educación Infantil entender que :

- los niños y niñas son diversos entre sí; no hay "*niños diversos*" y otros que no lo sean
- los fines generales de la educación deben ser alcanzados por todos los niños y niñas
- cada centro educativo debe respetar la diversidad ofreciendo al escolar aquello que necesita y aquello que le da posibilidad de alcanzar un desarrollo integral y óptimo de sus capacidades

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS TIENE LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Algunos conceptos, reflexiones e investigaciones realizadas sobre el desarrollo infantil pueden ser de gran utilidad para comprender las características del desarrollo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, así como las repercusiones que tienen en la intervención escolar.



El crecimiento como proceso

Actualmente se entiende el desarrollo infantil como un **proceso** dinámico basado en la interacción del niño con el medio. La globalidad del niño juega un importante papel en este crecimiento; no se trata de un desarrollo parcializado o especializado, sino de un desarrollo que tiene como característica el avance integral de la personalidad del niño. Conocemos también que en este proceso de crecimiento se sientan las bases de toda la dinámica personal y de construcción de la propia identidad. Este proceso está condicionado por las características del entorno, la estimulación que se les proporciona y por el papel que juegan los adultos en ello, fundamentalmente los padres y educadores. Aún así, existe una constancia en las etapas de desarrollo de los niños y niñas; es decir, aún cuando hay diferencias individuales, el conjunto del proceso se produce siempre y los niños y niñas pasan por las mismas fases de desarrollo, siguiendo éstas un determinado orden.

Esta constancia en las fases del desarrollo ha hecho que tradicionalmente se haya explicado el desarrollo infantil ordenándolo cronológicamente y señalando meses y edades concretas en las que se adquieren determinadas destrezas. Actualmente, la explicación del desarrollo infantil medida exclusivamente según criterios cronológicos resulta insuficiente, precisamente porque los niños y niñas no son iguales en su crecimiento y porque, además, se reconoce la importancia del ambiente como un factor esencial que condiciona este desarrollo. La idea de proceso nos lleva a entender que:

- ❑ los avances en el crecimiento no son iguales para todos los niños y niñas, aún cuando estos pertenezcan al mismo grupo socio-cultural, debido a la incidencia de factores de tipo individual
- ❑ el medio en el que se desenvuelven los niños y niñas pequeños ejerce una influencia que es fundamental para su crecimiento y desarrollo
- ❑ en el desarrollo de todos los niños y niñas están presentes discontinuidades, avances, retrocesos y saltos, que se manifiestan en la existencia de diferentes necesidades dentro de un mismo grupo de edad



Las necesidades básicas de los niños y niñas

Todos los niños y niñas en su etapa de crecimiento presentan un conjunto de necesidades básicas que han de ser satisfechas y resueltas para que se produzca un desarrollo adecuado. En nuestra sociedad, la escuela, junto con la familia, tiene asignado un papel primordial en la resolución de estas necesidades a lo largo del crecimiento infantil. Si por circunstancias personales un niño o una niña no ve satisfechas estas necesidades básicas, su desarrollo futuro puede estar comprometido y será necesario establecer medidas de estimulación precoz y refuerzo educativo. Todos los niños y niñas tendrán durante su crecimiento una serie de **necesidades básicas** comunes, que en algunos casos pueden ser coincidentes con otras necesidades más específicas y que se van satisfaciendo a medida que se produce su desarrollo.

Son muchos los autores que han analizado las necesidades básicas de los niños y niñas en el proceso de desarrollo. Recogemos la enumeración de Zabalza (2) según el estudio que hace Shirley de las necesidades fundamentales a las que todo niño y niña tiene que enfrentarse en su crecimiento. Las adaptamos así:

1. Necesidades relacionadas con el Yo

- *Necesidades somáticas reguladas por el sistema nervioso, endocrino, inmunológico.*
- *Necesidades fisiológicas, limpieza, sueño y seguridad.*
- *Necesidad de autoafirmación y agresividad.*
- *Necesidades emotivas y sociales.*
- *Necesidad de amor y afecto.*
- *Necesidad de dependencia.*
- *Necesidad de seguridad y confianza.*
- *Necesidad de que se acepte su individualidad.*
- *Necesidad de progresiva independencia y sentimiento de autonomía.*
- *Necesidad de ser limitado.*
- *Necesidad de autoridad.*
- *Necesidad de disciplina.*
- *Necesidad de autorrespeto y autoestima.*
- *Necesidad de juego, actividad y éxito.*
- *Necesidad de modelos adecuados.*

2. Necesidades en relación con el conocimiento y adaptación a la realidad

- *Necesidad de establecer mecanismos de defensa.*
- *Necesidad de imponer la atención.*
- *Necesidad de fantasía y creatividad.*
- *Necesidad de espontaneidad.*
- *Necesidad de manipular y descubrir.*
- *Necesidad de expresar y comunicar.*

3. Necesidades en relación con los valores o conciencia.



La importancia de la interacción

Estudios recientes llevados a cabo por investigadores de la psicología y la educación demuestran que el desarrollo de los niños y niñas no está determinado de forma exclusiva por la maduración o por el ambiente, sino que, en buena medida, es producto de la interacción del sujeto con el medio social y cultural. Si esto es cierto para cualquier niño o niña que supuestamente tiene un "*desarrollo normal*", lo va a ser de forma más clara aún para aquéllos que presentan necesidades educativas especiales.

En este sentido, es importante destacar la importancia de un entorno lo más normalizado posible, rico en estímulos sociales y posibilitador de interacciones, en el que los demás niños y niñas, "*los iguales*", cumplen un papel fundamental por la riqueza de interacciones personales y sociales que se generan.

- (2) ZABALZA, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Narcea.

Es fácil entender que la estimulación que proporciona el medio escolar normalizado a través de la socialización y el enriquecimiento del trabajo del aula va a potenciar un mayor y mejor desarrollo, aumentando las posibilidades de evolución de aquellos niños y niñas que tienen mayores déficits y, en consecuencia, necesidades educativas especiales.



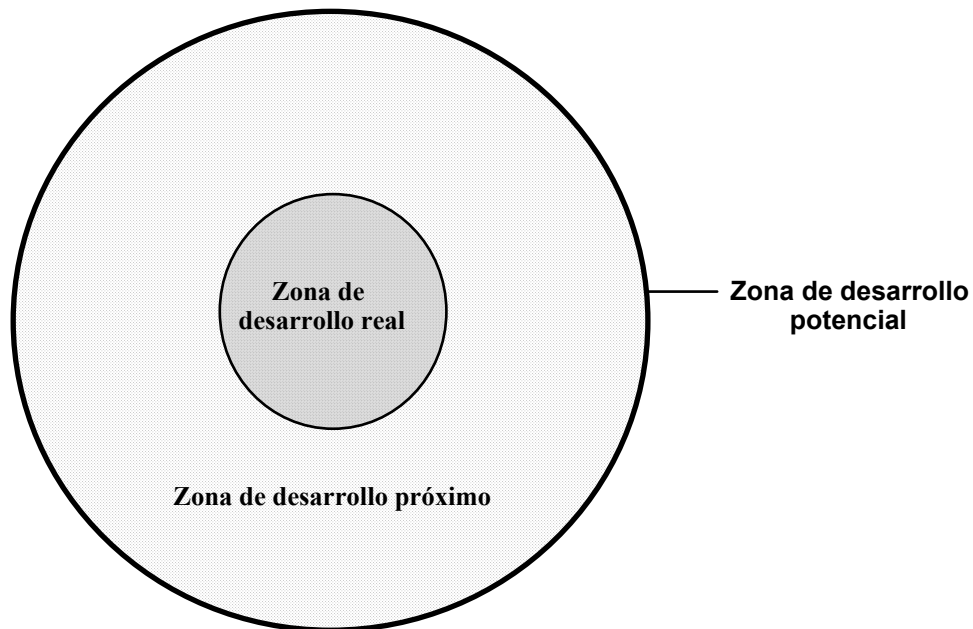
El aprendizaje como ayuda al desarrollo

Para Vygotsky, el aprendizaje se adquiere en interacción con el medio y se convierte en motor y dinamizador del desarrollo. Este autor nos muestra cómo se diferencian dos niveles en el desarrollo: el de desarrollo real y el de desarrollo potencial.

El desarrollo real hace referencia al conjunto de actividades que el niño y la niña son capaces de realizar solos.

El desarrollo potencial estaría determinado por el conjunto de actividades que pueden realizar únicamente si tienen la ayuda adecuada por parte de los adultos o de un compañero más capaz.

La zona de desarrollo próximo sería aquella en la que se tienen que plantear los aprendizajes; es la distancia entre el nivel real y el potencial, es decir, la zona que hay entre lo que el niño o la niña pueden realizar por sí mismos y aquello que, siendo objeto de aprendizaje, pueden realizar si tienen la ayuda adecuada.



Así, desarrollo y aprendizaje no son procesos idénticos, sino que el aprendizaje es el encargado de poner en marcha procesos evolutivos internos que llevan al sujeto a un mayor y mejor desarrollo. De ahí la importancia que puede tener para los niños y niñas, no sólo el modo en el que interiorizan lo que aprenden, sino el modo como los que le rodean pueden reactivarle desde fuera, mediante ayudas y la enseñanza sistematizada de unos contenidos específicos. De este modo, la enseñanza, que tradicionalmente parecía haber ido a remolque del desarrollo, se convierte en motor y desencadenante de procesos de desarrollo. Esta idea supone concebir *el aprendizaje como algo que genera desarrollo*.

No se aprende sólo cuando se ha conseguido un nivel de desarrollo, sino que el propio aprendizaje ayuda a desarrollarse.

Si se aplica este principio en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales, se comprenderá con facilidad que serán las propias tareas de enseñanza y aprendizaje, con las ayudas oportunas y en las condiciones adecuadas, las que mejor propiciarán el desarrollo, darán mayores oportunidades de aprendizaje y ofrecerán posibilidades mayores de evolución y maduración.

*(Ejemplo): " Un niño puede ser capaz de realizar él sólo un encaje de 3 piezas (zona de desarrollo real), pero es incapaz de hacerlo si se colocan sobre la mesa o el suelo 6 o más piezas. Sin embargo, cuando el adulto, haciendo de intermediario, las coloca con un cierto orden o se las da de una en una, permaneciendo junto a él, es capaz de realizar la tarea y acabarla muy contento (zona de desarrollo potencial)". En este caso sabremos que ayudar a progresar a este niño supone darle ciertas ayudas y condiciones: **Permanecer a su lado** supone una presencia afectiva que permite centrar la actividad del niño (zona de desarrollo próximo), prestarle soporte afectivo y de reafirmación de lo que va haciendo; es una ayuda que tiene la función de asegurar el aprendizaje que realiza en ese momento. **Adaptar la tarea** (dándole piezas de una en una,..) es dosificar las dificultades, partir de lo que ya sabe añadiendo progresivamente obstáculos que estén dentro de lo que puede superar.*



Los educadores como mediadores

Las teorías en las que se basa la reforma educativa concede a los educadores un papel destacado como mediadores en el proceso del aprendizaje infantil. Conocer lo que cada niño y niña aporta y lo que necesita exige que los educadores tengan una actitud observadora y que se cuestionen algunos modelos preconcebidos con los que a veces se viene actuando; entre ellos, considerar las características, necesidades e intereses de los alumnos en función únicamente de la edad, pensar que las dificultades que presenta un niño o niña en un momento determinado es algo inamovible y permanente, etc.

Hacer avanzar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales por la zona de "*desarrollo próximo*" exige al educador conocer el medio en el que se desarrollan, plantearse su papel de mediador entre la cultura y los niños para organizar condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje y acompañarles en las mismas. En la escuela infantil los educadores y educadoras son quienes prioritariamente tienen la responsabilidad de crear el soporte de la actividad de los niños, al ser mediadores entre la cultura y el alumnado, junto con la familia, el barrio, las amistades, los

medios de comunicación, etc. Este papel de mediador es fundamental en el caso de los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales, ya que es necesario:

- conocer lo que pueden realizar por sí mismos
- conocer lo que necesitan aprender
- saber los aprendizajes que son más significativos y operativos en su medio social y cultural
- detectar sus carencias en un momento concreto de su desarrollo
- tomar decisiones sobre lo que necesitan compensar, etc.

Todas estas cuestiones cobran gran importancia porque ayudan a definir e identificar las necesidades educativas, sean especiales o no, del grupo, de cada niño o cada niña, y por otro lado, sitúan a los educadores ante la necesidad de plantear las estrategias, métodos, materiales y ayudas más convenientes para hacer posible con su mediación la creación de contextos de desarrollo óptimos para cada niño y niña.

Se podría definir la eficacia de una escuela infantil en la medida que toma como referencia para su actuación las funciones propias de la educación infantil, que se resumen en la oferta de una:

RESPUESTA EDUCATIVA

- * **preventiva**
- * **compensadora**
- * **posibilitadora de desarrollo**



Intervenir para Prevenir

La escuela infantil cumple la función de detectar tempranamente muchas de las dificultades, ligeras o graves, que encuentran algunos niños y niñas en su desarrollo, lo cuál permite orientar y establecer medidas de intervención lo más tempranas posibles a través de los programas escolares. Mediante la observación y el diagnóstico precoz se facilita la identificación de colectivos de alto riesgo y la puesta en marcha de la función compensatoria al abordar los problemas desde su inicio.

Es frecuente que sea el ámbito escolar el lugar donde se detectan las dificultades, bien porque éstas hacen su aparición en momentos del desarrollo que coinciden con esta etapa escolar, o bien porque la familia no ha advertido posibles dificultades, carece de la información necesaria o no sabe cómo enfrentarse a los problemas que pueden estar apareciendo en sus hijos. Es corriente que en las exploraciones médicas que se realizan a los niños más pequeños se detecten las dificultades, especialmente cuando éstas están asociadas a problemas en el desarrollo psicobiológico, siendo lo usual que, en estos casos, el niño esté recibiendo algún tipo de estimulación temprana, la familia esté debidamente orientada y el profesorado, con esta información, pueda definir las necesidades educativas que se presentan en este niño o esta niña en concreto. Sin embargo, cuando se trata de ligeras variaciones en el desarrollo, es difícil observar en exploraciones médicas rutinarias facetas del comportamiento de los niños que sólo son apreciables en situaciones de grupo o en interacción con los demás.

Por tanto, la escuela infantil y el profesorado de la misma dispone de una información excepcional proveniente del contacto diario con el niño y su medio familiar que *permite prever y detectar necesidades educativas especiales* y posibles trastornos, jugando un papel importante no sólo en la detección, sino en el *proceso de recuperación a través de los programas escolares* y, en su caso, colaborando con otras personas e instituciones que proporcionan ayudas más especializadas.

Prevenir en la Escuela Infantil supone intervenir de forma planificada sobre la diversidad de los niños y niñas, asegurando un trabajo equilibrado, significativo y coherente con sus capacidades, mediante actividades que permitan al profesorado reconocer e intervenir en las dificultades detectadas, tanto en el propio alumno como en aspectos externos a él, pero que son integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos.



Intervenir para Compensar

Uno de los objetivos principales que se plantean en la educación de la etapa infantil es el de compensar las carencias de todos y cada uno de los niños y niñas de manera que todos puedan alcanzar unas condiciones óptimas de desarrollo. Hoy día se sabe que el estímulo, la motivación y la acción en los primeros años de la vida de los

niños son fundamentales y afectan de manera sustantiva a su desarrollo posterior y que la educación infantil es el medio más adecuado para la prevención y la rehabilitación.

En este sentido, la educación infantil es el instrumento más eficaz de normalización, pues ofrece una posibilidad constructiva para todo niño y niña al margen de cuáles sean sus condiciones de partida; tiene la responsabilidad de que cada uno alcance el **máximo techo de desarrollo personal y cognitivo** de que sea capaz, ya que, cuanto mayor desarrollo alcance en esta etapa, mayores oportunidades de progresar tendrá. Esta función de compensación, que es necesaria para todos, lo es de manera excepcional en el caso de niños y niñas con dificultades o trastornos en el desarrollo, que sufren a nivel personal o en su ambiente algún tipo de carencia que puede comprometer las bases de un desarrollo personal, afectivo e intelectual equilibrado.

Para compensar las desigualdades de todo tipo, debemos intervenir diseñando un proceso de enseñanza y aprendizaje que respete los puntos de partida de cada niño y niña y que dé posibilidad a un desarrollo interrelacionado y progresivo de su persona. Cada niño y cada niña accederá al aprendizaje desde aquella capacidad o capacidades que mejor se lo permiten y en las que se sienta más seguro, ampliando poco a poco su grado y abanico de competencias en un proceso de adquisición de autonomía para aprender. En la práctica esta intervención se plasma a través de propuestas de globalización, en las que, partiendo de intereses individuales, se puedan hacer las adaptaciones necesarias para llegar a tratar diferentes capacidades y diferentes necesidades educativas.



Intervenir para potenciar el desarrollo

Las funciones de prevención y compensación de diferencias y desigualdades que se acaban de describir definen el carácter de la educación infantil como generadora de desarrollo. Se ha de entender la escuela infantil como un lugar o **contexto de desarrollo** en el que se hace posible para cada niño y niña recorrer de la manera más óptima posible las diversas etapas de su desarrollo personal, emocional y cognitivo. La intervención educativa debe tender de **forma intencional** a promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, sabiendo el tipo de actuaciones que se requieren y diseñando un contexto educativo

que sea un punto de encuentro entre los niños y niñas y lo que para ellos es objeto de aprendizaje.

Por tanto, en coherencia con la forma de aprender de los niños y niñas potenciar el desarrollo significa generar zonas de desarrollo próximo, acordes con las capacidades e intereses de los niños y niñas con necesidades educativas especiales y estructurando para ellos experiencias que promuevan desarrollo y aprendizaje. Para este objetivo se han de decidir las estrategias que se van a utilizar y cómo ajustar medidas de ayuda a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas. Todo ello se trata con mayor profundidad en el capítulo III.

¿QUÉ NECESIDADES EDUCATIVAS SE PRESENTAN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Si se toma como referencia el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales, y se considera que éstas no son exclusivas del alumno, sino que también interviene el medio, la escuela infantil tiene que enfrentarse a la necesidad de *prevenir* y *compensar* desigualdades y diferencias. En consecuencia, las necesidades educativas especiales que se presentan en este ciclo educativo podrían entenderse también como los *planteamientos que tiene que formularse el profesorado* de la escuela infantil para compensar, potenciar y estimular el desarrollo de todos los niños y niñas que tienen necesidades en este ciclo educativo.

Desde esta perspectiva se ha optado por hacer una definición de las necesidades educativas especiales presentes en la etapa infantil en términos de *Prevención* de dificultades, de *Compensación* de diferencias y de potenciación del *Desarrollo* de capacidades, organizadas en relación con cada uno de los ámbitos en que se organiza el currículo en esta etapa educativa.

Se ha de tener en cuenta que las necesidades educativas especiales no se manifiestan de forma exclusiva en un sólo ámbito, ni se corresponden únicamente con un área de desarrollo; de la misma forma que entre los ámbitos de Educación Infantil hay una interrelación, también las necesidades educativas están interrelacionadas, y se expresan de tal forma que existe una conexión e interdependencia entre ellas y, por lo tanto, pueden ser respondidas y compensarse desde el trabajo que se realiza en ámbitos diferentes.

La descripción que se hace de las necesidades educativas pretende recoger un abanico amplio de manifestaciones, desde aquéllas que surgen en un momento puntual en la evolución de los niños y niñas, hasta las que tienen características especiales. Se organizan alrededor de los ámbitos propios de esta etapa educativa, sabiendo, como ya se ha indicado, que, si bien hay necesidades que corresponden de forma más clara a un ámbito que a otro, existe también una interdependencia entre las distintas necesidades educativas. En definitiva, es en el trabajo global que se realiza en la escuela, concretamente en el aula, con actividades provenientes de diferentes ámbitos del desarrollo, donde se integra la respuesta a diferentes necesidades, sean especiales o no.

En la Etapa Infantil se pueden encontrar las siguientes necesidades educativas:

1.- Necesidades vinculadas al ámbito de Identidad y Autonomía Personal

- * Necesidad de compensar desajustes afectivos y emocionales.
- * Necesidad de compensar procesos de adaptación al entorno.
- * Necesidad de potenciar el desarrollo motor.
- * Necesidad de potenciar y compensar la adquisición de hábitos.

2.- Necesidades vinculadas al ámbito del Medio Físico y Social

- * Necesidad de compensar el desarrollo del juego.
- * Necesidad de compensar el desarrollo social y las habilidades sociales.
- * Necesidad de responder a situaciones derivadas de medio socio-cultural desfavorecido.

3.- Necesidades vinculadas al ámbito de Comunicación y Representación

- * Necesidad de desarrollar y compensar la comunicación no lingüística
- * Necesidad de desarrollar y potenciar la comunicación lingüística
- * Necesidad de desarrollar las habilidades representacionales.
- * Necesidad de compensar y potenciar el aprendizaje de segundas lenguas

4.- Necesidades vinculadas con los medios de acceso al currículo.

5- Necesidad de potenciar la relación con las familias.

1. NECESIDADES VINCULADAS AL ÁMBITO DE LA IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

En el desarrollo de cada niño y niña intervienen múltiples factores: intelectuales, sociales, relacionales, sensoriales, psicomotrices, así como factores emocionales y afectivos. Este componente afectivo y emocional incide y se desarrolla a medida que se va construyendo la propia identidad de la persona y se pone de manifiesto en las distintas situaciones escolares en una forma variada de necesidades, deseos, fantasías, temores, etc.

Algunos niños y niñas que presentan trastornos en el desarrollo son más vulnerables en el proceso de construcción de su propia identidad y tienen mayores dificultades para conseguir un funcionamiento suficientemente autónomo. Las necesidades que tienen estos niños y niñas de afianzar el desarrollo de su autonomía y su propia persona, justifica el que se planifiquen programas educativos para compensar y prevenir este tipo de dificultades.

Las necesidades relacionadas con el desarrollo de la persona se pueden concretar en:

1.1. Necesidad de compensar desajustes afectivos y emocionales

Algunos de los niños y niñas que inician su escolaridad necesitan compensar algún tipo de desajuste afectivo o emocional que puede verse agudizado en momentos críticos como es el momento de iniciar la escolaridad.

En esta etapa es de gran importancia adquirir un buen ajuste afectivo y personal que facilite la adaptación al entorno y el desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza, sentimientos ambos que van ligados a la forma en que se van satisfaciendo las necesidades básicas de los niños y niñas: estar acompañado, sentirse atendido, sentirse alimentado, la regularidad de horarios, la higiene, etc. De ahí que cuando los cuidados han sido irregulares, cuando la atención prestada por parte de los padres ha sido inadecuada, cuando ha habido un tipo de trastornos que han requerido periodos de hospitalización, etc., nos encontramos con niños y niñas que tienen un mayor riesgo de necesitar una compensación y un mayor cuidado en estos aspectos.

El efecto de estas situaciones internas es fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, pues afecta a sus patrones adaptativos, a las tareas escolares, a las relaciones personales y a su propio crecimiento personal. Los niños pequeños con

estos problemas expresan sus sentimientos con reacciones intensas y globales (llanto, miedos, rabietas) que aún no son capaces de explicarse, manifestando formas de funcionamiento variadas y diversas según sea su propio mundo interior, el estilo con el que se enfrentan al medio, la manera como han aprendido a resolver las situaciones cotidianas, etc. En estas situaciones cabe preguntarse:

¿Qué función cumple la escuela infantil en la compensación de estas necesidades?

- ✦ La escuela infantil es un marco en el que niños y niñas pueden "elaborar" estos sentimientos y emociones, aprendiendo a comunicarlos a través de vías diversas como es el lenguaje, las dramatizaciones, la plástica, el juego, la música etc.*
- ✦ Potenciar formas de funcionamiento que sean más satisfactorias y enriquecedoras y que permitan una mayor autonomía en relación con las cosas y con los demás.*
- ✦ Enseñar a comunicar tanto los sentimientos de alegría y afecto como los sentimientos de hostilidad, miedo, tristeza, etc., de una forma adecuada.*

1.2. Necesidad de compensar procesos de adaptación al entorno

Para aquellos niños y niñas que por diversas causas tienen dificultades al comienzo de la escolaridad, el período de adaptación inicial puede ser particularmente difícil y necesitar una mayor amplitud de tiempo, dependiendo, entre otros factores, de la edad, de las experiencias previas relacionadas con entornos nuevos (guarderías, hogar de otros familiares...), y también, de la vivencia de los familiares ante el inicio de la escolaridad en un entorno novedoso y que posibilita una mayor autonomía.

El comienzo de la escolaridad supone una adaptación para todas las personas implicadas, para los alumnos, las familias y el profesorado.

Para las familias cuyos hijos tienen algún tipo de trastorno estos momentos pueden despertar temores relacionados con:

- la acogida de sus hijos
- con su integración
- con la relación que se puede establecer con otras familias
- con la naturaleza del trastorno de su hijo o hija

Para los escolares las dificultades pueden venir dadas por:

- ❑ el cambio a un ambiente desconocido que, al mismo tiempo que potencia sentimientos de crecimiento personal, puede crear sentimientos de inseguridad
- ❑ la separación familiar que se realiza al inicio de la escolaridad
- ❑ la propia actividad escolar, con sus normas de convivencia, ritmos, horarios a los que se tienen que adaptar

¿Cómo facilitar en la escuela el proceso de adaptación?

- ✍ *Recibiendo cada una de las individualidades y reconociendo las características y necesidades de cada sujeto en particular.*
- ✍ *Estableciendo relaciones con las familias que faciliten la separación mutua de los niños y sus familias y ayuden a sentar las bases de una colaboración futura.*
- ✍ *Mediante la incorporación progresiva del grupo de niños y niñas, útil para atender mejor las necesidades afectivas individuales en los momentos iniciales.*
- ✍ *Diseñando el espacio, las actividades y las condiciones que permitan la adaptación de cada escolar respetando sus peculiaridades individuales.*

¿Cuándo están adaptados los niños al ambiente escolar?

- ✍ *Cuando se encuentran seguros para expresar su mundo emocional, es decir, cuando ofrecen y aceptan una comunicación afectiva.*
- ✍ *Cuando muestran una mayor independencia del educador o educadora en la realización de sus actividades.*
- ✍ *Cuando incorporan los objetos del aula a sus juegos, actividades y experiencias.*
- ✍ *Cuando se integran en el grupo aula.*
- ✍ *Cuando son capaces de intercambiar experiencias en el contexto escolar y aportarlas al contexto familiar.*

1.3. Necesidad de potenciar el desarrollo motriz

Nos referimos en este apartado a los niños y niñas cuyos problemas en el desarrollo motor y dificultades en el aprendizaje son significativamente mayores que las del resto de sus compañeros y compañeras. Los déficits en la motricidad se pueden presentar de forma transitoria o pueden ser permanentes, pudiendo abarcar desde un retraso evolutivo en el inicio de la marcha o en el desarrollo de la motricidad fina en algunos niños y niñas, hasta una imposibilidad total en el movimiento.

En las formas más graves se trata de alteraciones y disfunciones en la realización de movimientos de prensión, coordinación, marcha, en la vocalización, etc., que son necesarios para desarrollar otras destrezas y capacidades como el conocimiento corporal, el desarrollo psicomotriz, las destrezas gráficas o el lenguaje.

Estas alteraciones pueden estar originadas por: (3)

Anomalías del sistema nervioso:

- de origen cerebral: parálisis cerebral, traumatismos craneo-encefálicos
- de origen espinal: espina bífida, poliomielitis, traumatismos medulares

Anomalías del sistema muscular:

- miopatías
- distrofias musculares progresivas.

Anomalías referidas al sistema osteo-articular

- malformaciones congénitas.
- deficiencias motrices.

Estas minusvalías conllevan unas necesidades educativas especiales que requieren para su resolución recursos que posibiliten el acceso al currículo y de los cuáles hablaremos en profundidad más adelante. Sin embargo, en el ciclo infantil del que nos ocupamos, desde los 3 a los 6 años de edad, las necesidades más comunes suelen tener un carácter evolutivo y transitorio, y están relacionadas con retrasos en la adquisición de los hábitos motrices básicos que son necesarios para:

- el dominio del entorno físico que rodea a las niñas y niños
- relacionarse con el medio social y
- adquirir otros aprendizajes escolares más complejos.

Estas dificultades psicomotrices iniciales se manifiestan en forma de una pobreza en las conductas motrices de estos niños y niñas, que tienen un repertorio de habilidades básicas más reducido y un desenvolvimiento en el medio más dificultoso. Las causas suelen estar relacionadas con:

- una falta de experiencias motrices suficientemente ricas
- un ritmo más lento en la evolución general de algunos niños y niñas

- (3) VV. AA. (1992). *Deficiencia motriz y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Vicepresidencia para Asuntos Sociales. Servicio Central de Publicaciones.

- retrasos en el desarrollo en los que se pone de manifiesto preferentemente una clara inmadurez de las conductas motrices.

Se puede ofrecer una buena respuesta a estas necesidades psicomotrices a través de los momentos de juego de la clase o del aula de psicomotricidad, momentos en los que el educador no debe permanecer apartado o como mero espectador, porque se perdería el carácter educativo y de interacción que tienen estas experiencias.

El juego psicomotriz, entendido dentro de un marco escolar en el que se "escucha" lo que el niño "dice" mediante su juego, su movimiento y la relación con los objetos y con los demás, permite a los profesores y profesoras planificar su actuación en función de lo que cada uno necesita. Estas experiencias de diálogo tónico y juego permiten a los niños y niñas pequeños descubrir su esquema corporal y construir su identidad personal en relación al medio, adquiriendo valores de reconocimiento y aceptación de sus limitaciones y aceptando las diferencias de unos y otros.

No se puede olvidar en este apartado las necesidades educativas que tienen algunos niños y niñas de potenciar y estimular el desarrollo sensorial. Algunos niños y niñas se encuentran en un nivel evolutivo que se corresponde al primer ciclo de la etapa infantil bien sea por problemas que han condicionado su evolución desde el momento del nacimiento o por un retraso en el desarrollo; en otros casos se trata de niños con una buena evolución personal pero que tienen déficits de tipo visual o auditivo. En ambos casos será necesario proporcionar una estimulación sensorial que compense sus déficits, siendo la educación psicomotriz, el juego y la exploración de los objetos y del espacio el modo más natural al que puede acompañar técnicas más especializadas.

¿Como compensa la Escuela Infantil estas dificultades?

- ✍ *Ayudando a los niños y niñas a comprender, organizar y controlar sus movimientos para facilitar su adaptación a los requerimientos del medio.*
- ✍ *Observando las dificultades que presentan los alumnos al correr, saltar, lanzar, equilibrarse, recibir móviles, etc., para identificar cuáles son sus necesidades.*
- ✍ *Diseñando actividades adecuadas al nivel de cada niño y niña de modo que les permitan vivir con éxito sus experiencias, eliminar dificultades en sus relaciones y aumentar los aprendizajes motrices.*

- ✍ *Acondicionando los materiales que se utilizan, los espacios físicos y los recursos del centro a las necesidades de movimiento que presenta cada niño.*
- ✍ *Teniendo en cuenta que las situaciones de desventaja en el campo motor enfrenta a los niños y niñas que las sufren a vivencias de fracaso muy tempranas en su desenvolvimiento con el medio. Será necesario, además, potenciar aquellas capacidades y aprendizajes para las que cada niño y niña es más capaz.*
- ✍ *Dedicando un espacio y un tiempo a trabajar los aspectos psicomotrices y el desarrollo del juego. Si hay limitaciones de espacio, se puede utilizar la propia aula en un RINCON o TXOKO de JUEGO o, en el mejor de los casos, organizar para este cometido un AULA de PSICOMOTRICIDAD.*

1.4. Necesidad de potenciar la adquisición de hábitos de la vida cotidiana

La vida cotidiana es la situación más cercana y más estable para los niños y niñas de estas edades, ya que es en el espacio de cada día, y alrededor de lo que sucede en él, donde se realiza su desarrollo. El educador de esta etapa no ignora lo que significa la vida cotidiana como recurso educativo, y por ello, las propuestas curriculares en estas edades giran alrededor de "*marcos habituales*" y rutinas que aportan a los niños y niñas un componente importante de constancia y regularidad fundamentales en la vida escolar y familiar e indispensables para que tengan un desarrollo armónico.

En algunos casos las necesidades educativas vinculadas a la vida cotidiana se convierten en necesidad de potenciar y compensar la adquisición de hábitos de autonomía, aseo o alimentación, que son normalmente adquiridos durante el proceso de desarrollo. Los momentos de la comida, del descanso, del aseo, los encuentros diarios, las despedidas, etc., son "*marcos habituales*" que permiten a los niños y niñas hacerse mentalmente con relaciones y conceptos básicos relacionados con el espacio y con el tiempo. El concepto de lo que sucede antes, después, lo simultáneo, lo permanente, lo que se hace en determinado lugar, etc., son nociones básicas para conocer el entorno, para prever y anticipar lo que va a pasar y también para reconocerse como persona en el medio.

Muchos de estos hábitos relacionados con "*vivencias vitales*" cotidianas se adquieren muy tempranamente y, aún cuando los adultos no se plantean un programa específico para su aprendizaje, los niños se hacen fácilmente con ellos mediante la interacción e imitación. Además, es en la adquisición de estos hábitos donde se desarrollan las primeras relaciones personales y donde se viven también

los primeros conflictos de entendimiento con los demás, siendo las situaciones de las comidas, el baño, las despedidas, etc., actos sociales por excelencia.

Son numerosos los autores que han recogido la importancia de la adquisición de hábitos en el desarrollo personal y la necesidad de que se enseñen en estas edades.

Ofrecemos aquí la recapitulación siguiente (4):

Hábitos en relación con las vivencias vitales:

- a) *Hábitos que refuerzan la Autonomía personal:*
 - *Hábitos en relación con la Alimentación.*
 - *Hábitos en relación con la Higiene*
 - *Hábitos en relación con el Descanso.*
- b) *Hábitos que refuerzan la imagen positiva de uno mismo.*
 - *Hábitos en relación con el arreglo personal.*
 - *Hábitos en relación con la agilidad de conductas.*
- c) *Hábitos relacionados con la propia defensa:*
 - *Hábitos en relación con el fuego y el humo.*
 - *Hábitos en relación con el agua.*
 - *Hábitos en relación con el uso de instrumentos y productos.*
 - *Hábitos en relación con el tráfico y la calle.*

Hábitos en relación con el trabajo y la actividad:

- a) *Hábitos en relación con el orden.*
- b) *Hábitos en relación con el trabajo intelectual.*
- c) *Hábitos en relación con las actividades habituales.*

Hábitos en relación con la comunicación y la convivencia:

- a) *Hábitos en relación con el desarrollo de autonomía personal.*
- b) *Hábitos para favorecer las relaciones interpersonales.*
- c) *Hábitos para favorecer las experiencias grupales.*

Para algunos niños y niñas que se desarrollan de forma más lenta, que tienen algún trastorno específico o un mal ajuste afectivo que dificulta la adaptación al entorno escolar, o para aquéllos cuya estimulación socio-familiar ha resultado pobre y escasa, la escuela ofrece un lugar y un momento privilegiado para compensar y desarrollar de forma intencional hábitos que son esenciales para su progreso.

Para muchos niños estas "situaciones habituales" conllevan momentos de exigencia difíciles de resolver y representan para ellos sentimientos de angustia y temor ante exigencias del medio que a veces les resultan excesivamente complejas.

(4) AA.VV. (1992). *La Educación Infantil*. (Vol. I). Barcelona. Ed. Paidotribo.

En las ocasiones en que los niños y niñas presentan dificultades en la adquisición de hábitos.

¿Qué planteamientos puede hacerse el profesorado del Ciclo Infantil?

- ✍ *Ser coherentes con lo que se pide a los niños y niñas asegurándonos que se les solicita lo mismo en las mismas situaciones.*
- ✍ *Mantener un ritmo adecuado en la distribución de las actividades y tareas, dejando el tiempo suficiente para que pueda realizarlo. Respetar el tiempo de espera adecuado para que cada niño y niña pueda responder.*
- ✍ *Concretar el número de hábitos que hay que aprender simultáneamente, eligiendo un número reducido y bien seleccionado.*
- ✍ *Valorar el esfuerzo que suponen estas tareas para algunos niños, así como los avances que vayan consiguiendo en este campo.*

En relación con la adquisición de hábitos es necesario mencionar también aquéllos que intervienen en el aprendizaje y se relacionan con la forma de aprender de los niños y niñas pequeños. Son los hábitos relacionados con el trabajo y la actividad que les permite el orden, el mantenimiento de la atención y el centraje en las tareas escolares.

En el segundo ciclo de la Educación Infantil es común que los escolares aún no hayan desarrollado completamente los hábitos de atención y que la adquisición de éstos sea en sí mismo objeto del trabajo escolar. Sin embargo, en ocasiones hay que plantearse la necesidad de compensar y desarrollar hábitos de atención que permitan un buen centraje ante las tareas a las que se tienen que enfrentarse.

Algunos de estos casos se asemejan a lo que D. Ross y S.A. Ross definen como hiperactividad: "un consistente nivel alto de actividad que se manifiesta en situaciones en las que resulta claramente inadecuado y que se acompaña de incapacidad para inhibir y dominar dicha actividad". En muchas ocasiones esta llamada hiperactividad es simplemente una forma extrema de un exceso de energía infantil o puede ser una reacción frente a restricciones y normas del ambiente.

También puede ser la forma de actuación de niños y niñas que tienen algún tipo de retraso en el desarrollo ante situaciones escolares en las que se espera demasiado de ellos y que puede derivar en hábitos de conducta problemáticos o en un mal ajuste en sus relaciones sociales con los otros. Las manifestaciones que se observan comúnmente se relacionan con la aceptación de normas y pautas generales del aula, dificultad para esperar y guardar los turnos, inseguridad ante determinadas tareas escolares que exigen tiempos de espera, incapacidad para expresar lo que les pasa y sus sentimientos de otra forma que no sea mediante una actividad incontrolada, etc.

En líneas generales puede decirse que muchas de estas manifestaciones están presentes en la evolución de una gran parte de los niños y niñas de estas edades y que, a través del trabajo ordinario que se plantea a lo largo del ciclo, van adaptándose de forma progresiva a lo que el medio les pide. En algunos casos, no obstante, es necesaria una actuación preventiva para evitar que ligeras dificultades iniciales lleguen a transformarse en problemas de conducta más difíciles de resolver.

¿Cuál es la función de la escuela en estas situaciones?

- ✦ Dar posibilidades a los niños y niñas para que canalicen sus necesidades de movimiento a través del juego, las actividades motrices, las dramatizaciones, etc.*
- ✦ Preparar las actividades teniendo en cuenta las dificultades de atención que pueden presentar algunos alumnos.*
- ✦ Asegurarse que cada niño o niña ha comprendido bien lo que se le quiere decir y lo que se le pide en cada ocasión.*
- ✦ Utilizar ayudas visuales del tipo de gráficos, dibujos, fotografías, etc., que además de las explicaciones verbales convenientes orienten a los alumnos pequeños sobre el lugar, los momentos y la forma de realizar cada actividad.*
- ✦ Explicar y hablar suficientemente acerca de los sucesos que puedan surgir en la relación con los otros niños y niñas debido a su impulsividad.*
- ✦ Valorar positivamente los progresos de los niños y proponerles actividades que les resulten más exitosas, evitando que se encuentren ante situaciones de extrema dificultad.*

2. NECESIDADES VINCULADAS AL ÁMBITO FÍSICO Y SOCIAL

Las necesidades educativas que se presentan en este ámbito están relacionadas con la prevención y compensación de situaciones de interacción social o de deterioro social y familiar que pueden afectar de forma individual a un niño o niña del aula, pero que, con frecuencia, se presentan en un grupo de alumnos, e incluso en algún caso puede ser una característica del alumnado de un centro. De estas situaciones se desprenden distintas necesidades educativas.

2.1. Necesidad de compensar el desarrollo del juego

El juego es el modo más natural que tienen los niños y niñas pequeños para expresar sus deseos, sus experiencias y sus sentimientos. Puede considerarse que es la ocupación primordial de la infancia, una actividad esencial en esta etapa, que se realiza de forma espontánea y voluntaria y que resulta en sí misma placentera para los niños y niñas de estas edades. Siendo el juego algo consubstancial con el propio desarrollo de la infancia, en la escuela infantil se ofrecen numerosas ocasiones para observar con facilidad distintos aspectos del juego en la mayor parte de los niños y niñas, incluidos también los que tienen discapacidades que dan origen a necesidades educativas especiales.

Es labor del profesor o profesora detectar cuáles son las manifestaciones que el niño y la niña nos hacen del desarrollo de sus capacidades y el juego es un instrumento privilegiado para ello. Cuando juegan, los niños y niñas nos muestran sus habilidades y competencias de todo tipo y mediante la intervención profesional del adulto evolucionan adquiriendo una madurez afectiva que da lugar a la construcción de su identidad.

Para ciertos niños y niñas el juego no se desarrolla con la misma facilidad. Algunos están más retrasados en el desarrollo de las técnicas de juego que el resto de sus compañeros a causa de algún tipo de discapacidad o por retrasos en el desarrollo que lo dificultan. En estos casos es necesario plantearse "*enseñarles a jugar*" de la misma forma que se plantean otros objetivos educativos, con la intención de facilitar la exploración y el conocimiento de los objetos, la relación con otros niños y niñas, y

de que adquieran distintas estrategias de juego mediante la ayuda de los propios educadores, de los otros niños, de juegos adaptados, etc. El hecho de enseñar y aprender a jugar tiene como objetivo:

- ❑ la integración del niño en el entorno
- ❑ el desarrollo de actividades y ocupaciones agradables para el ocio
- ❑ el desarrollo de otras áreas específicas como la motricidad, la sociabilidad, la autoayuda, la comunicación, la cognición, etc.

Estos objetivos son adecuados tanto para los alumnos con retrasos graves en la comunicación y la sociabilidad, con trastornos de lenguaje o con deficiencias sensoriales, como para aquéllos que tienen discapacidades físicas que requerirán, en este sentido, un tiempo mayor para conocer los juegos y el uso de juguetes adaptados a su problemática motriz.

En las edades más tempranas es frecuente que haya niños y niñas que se muestran totalmente solitarios en los juegos, y que dediquen a ello grandes periodos de tiempo mientras aprenden pautas de socialización con los demás; suelen ser períodos de juego solitario necesario que indica, por otra parte, su capacidad de concentración, de imaginación y persistencia en la exploración y descubrimiento de los objetos y de su entorno más inmediato. Hemos de considerar estas situaciones como fases normales en la evolución de los niños y niñas que, en principio, no deben preocuparnos.

Sin embargo, sí debemos inquietarnos ante situaciones en las que de forma reiterada juegan solos y permanecen fuera de las actividades lúdicas de los otros niños, cuando no son capaces de jugar en modo alguno, por inhibición o por un exceso de actividad que les impide poder descubrir y usar los juguetes de forma placentera o cuando presentan una respuesta muy limitada a las interacciones del entorno y necesitan que se le estimule para ello.

Es necesario ofrecer un lugar donde el niño y la niña puedan aprender a jugar y puedan aprender jugando. Este trabajo, que con algunos niños con necesidades educativas especiales ha de hacerse de *forma intencional, ayudándoles y enseñándoles* a jugar, debe formar parte de la programación de aula, reservando un tiempo y un espacio en la misma expresamente dedicado a ello, en el aula de psicomotricidad o en un rincón o *txoko* del aula.

¿Que función tiene la escuela infantil?

- ✦ *La escuela infantil es el lugar donde surgen de forma espontánea oportunidades lúdicas muy enriquecedoras que favorecen la interacción y el desarrollo social de los niños y niñas.*
- ✦ *Las aulas de las escuelas de educación infantil pueden organizarse de forma que se adapten fácilmente a las situaciones de juego por medio de "txokos" o rincones donde se realiza juego simbólico y de simulación.*
- ✦ *La observación del profesor y de la profesora del juego que realizan los niños pequeños es fundamental para saber el momento en que se halla cada uno y proponer los materiales y situaciones necesarias para que puedan jugar.*
- ✦ *Elevar los niveles de participación en los juegos con los compañeros haciendo de modelo.*
- ✦ *"Enseñar a jugar" a muchos niños que no saben hacerlo, con objetos y juguetes nuevos, enseñándoles las reglas de uso, los juegos de turnos, ...*
- ✦ *Respetar la fase de juego y el ritmo que algunos niños y niñas establecen. La mayoría de los niños necesitan observar el juego de los otros como estímulo para su participación y se vuelven gradualmente más activos a través de la observación de juego de los otros, (juego periférico) o jugando al lado de ellos hasta ser capaces de integrarse plenamente en un juego real.*
- ✦ *Seleccionar y adaptar juguetes y elegir aquéllos cuyo uso resulte más eficaz para los niños discapacitados que jueguen con ellos. Los juguetes deben seleccionarse en consonancia con las necesidades del niño.*
- ✦ *Adaptar juguetes para el uso del alumnado con distintas discapacidades de forma que se facilite el acceso físico y mecánico.*

2.2. Necesidad de compensar el desarrollo social y las habilidades sociales

El desarrollo social y afectivo tiene una incidencia fundamental en el desarrollo global de los niños y niñas, ya que acompaña y potencia todos los demás procesos de desarrollo: motor, lingüístico, intelectual, etc. El mundo social de los niños pequeños se va construyendo a través de distintos agentes de socialización, entre los cuales la familia, la escuela y el grupo de iguales ejercen una influencia fundamental en este proceso de desenvolvimiento social.

La escuela infantil supone para los niños y niñas pequeños un momento de incorporación a lo social en su dimensión más amplia, ya que es cuando se da un descubrimiento del "ambiente del otro" y de un mundo que va más allá del de la propia familia. Esta socialización trae consigo el conocimiento de un entorno muy diferente del familiar, más abierto, en el que rigen unas normas y criterios que en un principio les son ajenos y que está más centrado en las actividades que en la

afectividad, aún cuando ésta tiene una importancia fundamental en esta etapa educativa.

La incorporación a la escuela infantil supone también participar en el grupo de iguales y esto da lugar a un nuevo contexto de experiencias y aprendizajes que se van presentando en situaciones sociales nuevas y que exigen diferentes modalidades de adaptación. En esta edad los niños y niñas tienen que aprender a percibir las situaciones desde la perspectiva de la otra persona, tienen que tomar en cuenta lo que el otro está pensando y reconocer las emociones de los demás atribuyéndolas a las situaciones sociales apropiadas; es decir, tienen que aprender a ser capaces de tener una variedad de destrezas de contacto con las otras personas y de descentración de sí mismos, lo que sucede de una forma progresiva.

La escuela infantil proporciona una oportunidad privilegiada de aprendizaje social, pues ofrece un nuevo entorno, nuevas relaciones con las personas adultas, oportunidades de relación con los iguales y modelos de relación nuevos y diferentes que ayuda a adquirir técnicas eficaces para desenvolverse y que en modo alguno podrían aprenderse en otro medio.

Las adquisiciones sociales que ofrece el medio escolar son:

- posibilitar la participación en actividades de grupo
- aumentar y diversificar la cantidad de contactos sociales
- disminuir las actitudes de dependencia y de temor ante lo nuevo y extraño
- mejorar los hábitos personales como el dormir, comer, asearse, etc.

En todos los grupos hay algún niño o niña que experimenta dificultades para relacionarse con los demás. Independientemente de la edad, del sexo, el contexto social, la actividad o situación, hay niños que, bien de forma esporádica y puntual o bien de forma crónica, tienen dificultades para iniciar y mantener los contactos con los demás y sufren o no disfrutan cuando interactúan con otras personas.

Los niños que no tienen contactos sociales suficientemente ricos pierden el interés hacia lo que les rodea, hacia los objetos, los espacios y hacia las personas. Ciertos niños y niñas se enfrentan a este contacto social más abierto con más dificultades a causa de ciertas vivencias personales, como pueden ser enfermedades, cambios importantes en su ambiente familiar o minusvalías y retrasos en el desarrollo que

llevan aparejadas dificultades en la relación con los demás. Son situaciones que se corresponden con un estado evolutivo más egocéntrico y dependiente y que les impide adquirir y desarrollar conductas prosociales, altruistas y de colaboración con los demás.

Existen además una diversidad de patrones y estilos relacionales en función de la personalidad propia de cada niño y niña, del proceso de maduración y también de que hayan sido criados según pautas de dependencia o con un alto nivel de autonomía e iniciativa, lo que facilita la conexión y permanencia en el grupo. Así, hay quien manifiesta desde pequeño una tendencia al liderazgo, al la dependencia de los otros, al seguimiento de lo que se propone, al aislamiento o a la inhibición.

El proceso de incorporación al grupo será exitoso en función de:

- el pasado familiar del niño y los modos de relación que tiene aprendidos
- las cualidades del grupo y en particular los patrones de aceptación que se van adquiriendo
- la ayuda que le presten los adultos que hacen de mediadores y en concreto la ayuda del profesor o profesora

Cuando hay trastornos individuales importantes pueden aparecer conductas socialmente inadecuadas o que son deficitarias, como la falta de interacción con otros niños, incapacidad para responder a los acercamientos de los demás, no conversar con los otros, inhibirse en situaciones de grupo, recurrir al adulto siempre que se tiene cualquier pequeño problema, dificultades para jugar, romper los objetos y juguetes, etc. En otros casos estas dificultades se manifiestan a través de un comportamiento hostil y agresivo con los más débiles o acatando lo que dicen los demás por temor, timidez, etc.

Los niños y niñas con necesidades educativas especiales son con frecuencia poco aceptados por sus compañeros y presentan déficits o inadaptaciones en el comportamiento interpersonal, por lo que es imprescindible enfatizar este área con objeto de prevenir el riesgo de desajustes sociales.

Para responder a estas situaciones los educadores deben incluir en el currículo ordinario contenidos y estrategias para la educación social y el desarrollo de habilidades sociales útiles para desenvolverse en grupo, lo cual facilitará el desarrollo de los niños y niñas que tienen alguna dificultad intelectual y/o social. El

planteamiento de "enseñar lo social", ha de ser intencional, con objeto de formar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el ámbito de las habilidades sociales, y ello exige que, al igual que otros ámbitos formativos, se planifiquen objetivos y estrategias de intervención.

¿Cuál es la función de la escuela infantil en estos aprendizajes?

- ✦ *Ofrecer el ambiente y las oportunidades adecuadas para posibilitar y facilitar el crecimiento personal y social del niño, enriqueciendo y encauzando su vida relacional y social.*
- ✦ *Desarrollar la capacidad de comunicación en su sentido más pleno, desarrollando destrezas que les den capacidad de autoexpresión y de comunicación con el otro, posibilidades de sintonizar con él, de dialogar tanto verbalmente como a través del "diálogo de gestos o de actitudes".*
- ✦ *Complementar los estilos de relación que traen los niños pequeños de su ámbito familiar creando situaciones que hagan posible adquirir nuevos y más ricos patrones relacionales.*

A continuación, sugerimos algunas actividades e ideas adecuadas para todos los niños y niñas que, llevadas a la práctica de forma intencional e individualizada, pueden ayudar a aquellos que tienen necesidades educativas a que aprendan a integrarse en los juegos y actividades que se realizan con los demás

¿Cómo ayudar a un niño con dificultades a integrarse en el grupo?

- ✦ *Es conveniente que el propio profesor o profesora participe en el juego o en la actividad y asuma un rol que le permita ayudar al niño a insertarse en el grupo, desapareciendo su ayuda en el momento que su participación ya no es necesaria. Por ejemplo: si están jugando a tiendas se puede hacer el papel de alguien que acompaña al niño a comprar lo que quiere.*
- ✦ *Enseñarles a que sepan qué es lo que pueden aportar a la actividad de los otros. Es mejor acercarse ofreciendo algo como "jugar a tal o cuál cosa" que acercarse o preguntar "¿puedo jugar?"*
- ✦ *Los objetos y juguetes son buenos mediadores para la integración. Si una niña quiere jugar con los otros y posee un objeto que el grupo necesita o desea, el trabajo de inserción en el grupo será más fácil. Esta estrategia es algo que puede utilizarse para facilitar la incorporación cuando hay dificultades.*
- ✦ *Proporcionar actividades en las que sea necesario que cada niño pueda referirse a su propio mundo individual: familia, casa, cosas suyas,..., haciendo que cuenten y pregunten cómo les ha ido, qué les ha sucedido, qué les ha gustado, etc.*
- ✦ *Permitir que cada niño lleve al aula sus cosas y que pueda vivirlas junto a sus compañeros, compartirlas, defenderlas, etc.*
- ✦ *Trabajar con juegos en los que se pueda ir aprendiendo a ganar y perder, respetar las normas y turnos, controlar la propia impulsividad, etc.*

2.3. Necesidad de responder a situaciones derivadas de un medio socio-cultural desfavorecido

Una de las funciones de la Educación Infantil es la de asegurar que todos los niños y niñas inician la enseñanza básica en idénticas condiciones de partida, y para ello, resulta imprescindible un período previo de escolarización formal en la que los niños vayan adquiriendo las habilidades y destrezas que les permitan acceder en condiciones suficientes a la enseñanza reglada. Los niños y niñas pertenecientes a un medio socio-cultural desfavorecido, posiblemente debido a la carencia de recursos, no han tenido la posibilidad de realizar experiencias lo suficientemente ricas y diversificadas, por lo que el acceso en condiciones favorables a los aprendizajes establecidos puede verse dificultado. Otras veces, se trata de valores y costumbres familiares diferentes a las usuales en el medio escolar, que ponen a los niños y niñas en situación de desventaja para el aprendizaje a no ser que se pongan medios adecuados para compensar estas carencias.

El hecho de pertenecer a un medio sociocultural desfavorecido no implica una falta de atenciones hacia los hijos o la existencia de problemática de tipo familiar. Muy al contrario, muchas familias carentes de recursos materiales proporcionan a sus hijos el afecto, la atención y los cuidados adecuados para su crecimiento. Sin embargo, puede coincidir en algunos casos que la carencia de medios se acompaña con situaciones de problemática familiar como paro de los progenitores, problemas de salud, drogodependencias, desestructuración en el núcleo familiar, experiencias de maltrato, etc. Ocurre en estas ocasiones que los problemas son tan numerosos y tan diversos que los niños y niñas, y por tanto los educadores, tienen la impresión de encontrarse ante una desorganización general de la vida cotidiana.

Los conceptos más elementales que expresan ideas contrapuestas como la noche-el día, lo limpio-lo sucio, la ingestión-la excreción, lo interior-lo exterior, etc., ordinariamente son adquiridos en el ambiente familiar y en cualquier familia son conceptos claramente contrastados, fuertemente marcados y de la más alta importancia para la estructuración de la personalidad de los niños pequeños. Estos conceptos continúan existiendo aquí, pero de forma muy debilitada por la carencia de ritmos y rutinas en la vida cotidiana de estas familias, en los horarios y ritmos de las comidas y aseo, en la irregularidad en los horarios del sueño, por apariciones y

desapariciones imprevisibles de los padres que no son explicadas suficientemente, etc.

El efecto de este deterioro de la calidad de vida cotidiana puede encontrarse de formas variadas en el transcurso del desarrollo de los niños y se manifiesta especialmente:

- ❑ en las relaciones que el niño y niña establece con los otros: relaciones de inhibición, desconfianza, de agresividad o impulsividad, etc.
- ❑ en relación consigo mismo, formándose una imagen de sí con un marcado sentimiento de autodesvalorización
- ❑ en la forma como se desarrolla el lenguaje y los demás aspectos cognitivos

En estos casos, no es correcto hablar de deficiencias en la inteligencia, en la motivación, en las aptitudes o el desarrollo; por lo general, se trata de diferencias en las pautas culturales, en los intereses y en la forma de expresión de las capacidades.

¿Qué se le pide a la escuela infantil en estas circunstancias?

- ✍ *La escuela tiene el papel de **enriquecer y reequilibrar** estas situaciones, pudiendo cambiar el signo de estos comportamientos a través de la **función didáctica, compensadora y educadora**.*
- ✍ *No se trata de forzar a los niños a adoptar pautas o formas de lenguaje y expresión ajenas a su situación, sino de **ampliar la gama de experiencias posibles**, posibilitando que ejerciten de forma espontánea recursos perceptivos, expresivos y operacionales que más adelante les sean útiles.*

¿Qué necesitan los niños y niñas que proceden de un medio socio-cultural desfavorecido de la escuela infantil?

- ✍ *Establecer nuevas formas de relación con los adultos y con la tarea que les proporcione un entorno claro, constante y previsible.*
- ✍ *Establecer una relación afectiva sólida entre el niño, el grupo y la profesora o profesor que les permita modificar poco a poco su relación con el entorno. Este hecho, tiene en sí mismo efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo: favorece el sentido de la identidad del niño, transforma la pasividad en actividad, ayuda a acumular experiencias personales positivas, etc.*
- ✍ *Que se les proporcione el máximo de ocasiones de actuar activamente sobre su entorno, lo cual supone una gran actividad e implicación por parte de los educadores en sus juegos y en sus actividades .*

✍ *Un proceso de inserción escolar más graduado, flexible y adecuado a las características individuales. No sólo es el mundo de los conocimientos previos el que necesita nuevo enriquecimiento, sino probablemente en mayor medida, su mundo emocional y afectivo, el cual incide en la identidad personal, en el estilo habitual de relacionarse con los demás y de enfrentarse con tareas de tipo intelectual, en los hábitos de atención, etc.*

3. NECESIDADES VINCULADAS AL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

A través de la comunicación los niños y niñas pueden captar los contenidos expresados por otros y hacer accesibles a los demás sus estados internos personales, haciendo posible su relación con el entorno. En la medida que los procedimientos comunicativos son más ricos y diversificados, más fácil será comunicarse. Los niños más pequeños comunican de forma espontánea a sus cuidadores los diferentes estados en los que se encuentran y a medida que van creciendo acceden a diferentes formas de representación y comunicación intensificando y enriqueciendo su relación con el medio.

La escuela es el lugar idóneo para adquirir nuevos vehículos de comunicación y expresión y para que puedan contenidos contenidos cada vez más elaborados mediante la adquisición de diferentes destrezas comunicativas. Este ámbito abarca todas las formas posibles de expresión y representación que los niños y niñas de edad infantil utilizan para comunicarse. Referirnos de forma exclusiva a la comunicación verbal sería reducir la importancia de otras formas comunicativas que son previas a la comunicación verbal y cuyo desarrollo ofrece amplias y ricas posibilidades de comunicación; no podemos obviar la importancia que tiene el desarrollo de la comunicación preverbal, gestual y corporal, la expresión artística, plástica, musical o dramática, así como el desarrollo de formas diferentes de representación.

En el ámbito de la comunicación y representación pueden surgir necesidades educativas que hacen referencia a los aspectos siguientes.

3.1. Necesidad de desarrollar y potenciar procesos de comunicación

La comunicación entendida en un sentido amplio hace referencia a todas las conductas que el niño o el adulto realizan de forma intencional para influir en la conducta o el pensamiento de otras personas con el fin de que reciban información sobre lo que quieren y lo que sienten y actúen en consecuencia. Los numerosos intercambios que se dan entre el niño y los adultos durante los primeros años dan como resultado un aprendizaje, una interacción, que requiere una adaptación recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comunicativas del otro para poder entender y comunicar lo que se quiere.

La comunicación es algo más amplio que hablar o entender el habla de los otros. Para que haya comunicación se precisa: un sistema de signos verbales o gestuales compartidos y entendidos por un grupo, el deseo de comunicar algo a los demás, un objetivo o algo que interesa comunicar y la posibilidad de representarse mentalmente la realidad en ausencia de la misma. En la edad infantil se desarrolla este proceso así como las funciones comunicativas más importantes. Estas son:

- ❑ Función reguladora. Gran parte de la comunicación sirve para regular la conducta social a través de la expresión de deseos, para conseguir objetos del entorno, la atención del interlocutor o que éste realice alguna acción concreta.
- ❑ Función declarativa. Muchas veces el objetivo por el que se establece la comunicación es transmitir y compartir información que puede ser variada: identificar objetos, describir sucesos, informar acerca de emociones o sensaciones, explicar razones, causas, justificaciones, etc.
- ❑ Función interrogativa o heurística. A través de esta función los niños investigan acerca de la realidad, se dirigen al interlocutor para obtener información, etc.

La función reguladora es la primera en hacer su aparición en el desarrollo de los niños y niñas seguida de la función declarativa. Los preludios de ambas los encontramos en la etapa preverbal en la que todavía se encuentran algunos de los niños que tienen importantes problemas del desarrollo. En estas fases la imitación, las peticiones a través de la mirada, los gestos, las expresiones corporales, etc., son conductas comunicativas que se han de aprovechar y ampliar.

Antes de la aparición del lenguaje es necesario que se desarrollen otras conductas comunicativas como el contacto ocular, las conductas de anticipación, la imitación, respuestas gestuales y expresivas, la mímica, las indicaciones, el señalar objetos, la expresión facial y corporal, el juego, etc., que son precursoras del lenguaje oral. En la evolución normal, el desarrollo de estos procesos de comunicación son previos a la aparición del lenguaje, por eso se habla de comunicación pre-verbal, y se adquieren durante los primeros años de desarrollo, de 0 a 3 años de edad, de forma que cuando el niño o la niña inician el periodo de escolaridad están plenamente instauradas las conductas comunicativas que les ha permitido la evolución hacia el lenguaje oral.

No siempre es fácil determinar si las conductas comunicativas de algunos niños y niñas tienen una verdadera intención de comunicar; cuanto más pequeño es un niño y más inespecíficas son sus manifestaciones, más difícil resulta determinar si tiene una intención comunicativa o no. Esta dificultad para observar y distinguir pautas de comunicación surge también cuando se trata de niños y niñas que tienen un retraso profundo en el desarrollo que afecta a las competencias comunicativas, y que no muestran con claridad cuándo y cómo están interactuando con los demás. En el Anexo 2 mostramos una escala para observar en el medio escolar la comunicación en la edad infantil de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Como hemos indicado, los niños y niñas con retrasos importantes en su desarrollo tienen comprometido también el progreso en el área comunicativa y suele suceder que al iniciar su etapa escolar no han podido desarrollar un lenguaje verbal, que utilicen para comunicarse conductas preverbales anteriores, e incluso que éstas no estén plenamente desarrolladas y no las puedan utilizar para comunicarse en un medio que les resulta desconocido. Manifiestan dificultades como:

- ausencia de interés por establecer intercambios en el contacto con el otro o por responder a formas más elaboradas que puedan ser compartidas por el grupo, como responder a juegos de interacción, canciones, mímica, etc.
- falta de interés, imaginación y de creatividad en los juegos, en la imitación de los mismos, etc.
- dificultad para hacer referencia a lo ausente, a lo pasado o a lo futuro

¿Cómo potenciar el desarrollo de los procesos de comunicación?

- ✦ Los niños y niñas con problemas de comunicación necesitan que se cree para ellos ocasiones en las que puedan comunicarse más y mejor, potenciando interacciones frecuentes, ricas y variadas con otros alumnos.*
- ✦ Adaptándose a las habilidades comunicativas y lingüísticas que tiene cada niño o cada niña. Esta adaptación no debe entenderse como un empobrecimiento de la comunicación que establezcamos con él o ella; se trata más bien de ajustarnos a sus posibilidades comunicativas interpretando con él, y asegurándonos que ha comprendido los sucesos que ocurren a su alrededor.*
- ✦ Utilizando todos los medios que faciliten la comprensión de nuestros mensajes para que se establezca una comunicación: expresiones faciales, gestos, expresión corporal, indicaciones hacia los objetos o gráficos, etc.*

- ✍ *Utilizando todo tipo de representaciones visuales que apoyen la actividad o el tema en el que se trabaja. Los gráficos, dibujos, símbolos, fotografías, etc., son recursos muy útiles para que estos niños puedan entender las situaciones y comunicarse a través de ellos.*
- ✍ *A través de juegos de interacción en los que se representen situaciones de la vida cotidiana como comer, dormir, cocinar, etc., pues ofrecen oportunidades muy ricas para la elaboración de la comunicación y el lenguaje.*
- ✍ *Introduciendo en los programas del aula actividades para trabajar el conocimiento de OBJETOS, la IMITACION y el JUEGO con objetos o juego simbólico.*
- ✍ *Las actividades de atención conjunta como mirar y comentar con el niño o niña libros de imágenes, jugar con juegos didácticos o de simulación de la vida cotidiana, con muñecos para alimentar, bañar, etc. son muy eficaces y motivadoras para impulsar la comunicación de ciertos niños inhibidos o con dificultades de expresión.*

3.2. Necesidad de desarrollar y compensar la comunicación lingüística.

El lenguaje oral se convierte a lo largo de este ciclo en el principal medio de relación y de comunicación interpersonal, realizándose este aprendizaje a lo largo de los numerosos intercambios individuales que tiene el niño con el medio, los otros niños y niñas y las personas que constituyen su entorno. El lenguaje actúa como un factor estructurante del pensamiento, de la acción y de la personalidad del niño, regulando el comportamiento social y constituyendo el principal instrumento de comunicación por el que se recibe información y cultura.

Se sabe que todos los niños y niñas no desarrollan su lenguaje al mismo ritmo y que es lógico que en estas edades de adquisición se produzcan numerosas variaciones individuales. Entre estas variaciones es usual encontrar desfases cronológicos de adquisición del lenguaje más o menos importantes, pero que respetan las pautas evolutivas normales, como los retrasos simples del lenguaje o los fallos en la pronunciación del mismo, etc. Estos desfases son variaciones de la pauta normal y lo lógico es que desaparezcan con las ayudas y refuerzos que habitualmente se prestan en las aulas de educación infantil y que forman parte de la programación de la misma.

En general, a estas edades y cuando se inicia un período de estimulación del lenguaje no debe preocuparnos tanto el contenido o el tipo de palabras que dice el niño, lo importante es que éste pueda iniciar la conversación, hacer preguntas, disponer de un interlocutor abierto a seguir sus intereses y que le ofrezca con su

participación modelos de lenguaje ricos y correctos. Gran parte de los retrasos ligeros son pasajeros y se recuperan espontáneamente cuando ingresan en la escuela al participar de los programas de estimulación y enriquecimiento del lenguaje que forman parte del currículo ordinario.

Sin embargo, se debe prestar atención a los retrasos más importantes, generalmente acompañados de trastornos fonéticos y de adaptación general que dan lugar a necesidades educativas especiales. En este sentido debemos considerar la conveniencia de una exploración especializada cuando:

- ❑ entre los 12 y los 24 meses no presenta jerga espontánea, ni aparente comprensión de palabras y órdenes sencillas
- ❑ a los 24 meses no ha empezado a pronunciar las primeras palabras, ni hace intentos de señalar o indicar lo que quiere
- ❑ a los 3 años no construye frases pequeñas de dos o tres palabras
- ❑ después de 42 meses presenta un lenguaje todavía ininteligible para las personas ajenas a su medio
- ❑ junto con este retraso se advierte una falta de interés por jugar, un rechazo a las interacciones con los demás, una tendencia al aislamiento, una falta de imitación o de seguir lo que hacen los otros, etc.

Por lo general en estas ocasiones el retraso en la adquisición del lenguaje va asociado a la presencia de anomalías en el desarrollo del mismo y a pautas de lenguaje que no se observan en el desarrollo normal de los niños y niñas; es el caso de las disfasias y afasias, la pérdida de audición, la ausencia total de comunicación, etc. En estos casos, además de las pautas generales de estimulación del lenguaje oral que se realiza en el aula infantil, es preciso un trabajo individualizado que acelere una evolución excesivamente lenta que puede poner en peligro la escolaridad e integración social del niño o la niña. Algunos de los trastornos en el desarrollo del lenguaje que hacen su aparición en este período de la edad infantil son:

- ❑ Las deficiencias sensoriales de tipo auditivo. Influyen directamente en la adquisición del lenguaje y es necesario una ayuda individualizada especializada compatible con la ayuda que se le proporciona en el aula, centrada sobre todo en proporcionar el mayor número posible de situaciones de comprensión con el adulto y con los otros niños, asegurándose que comprende bien las situaciones que ocurren a su alrededor. Para ello, paralelamente a las ayudas técnicas pertinentes y

sistemas alternativos de comunicación, será necesaria la modificación de algunos elementos de la programación del aula como materiales, actividades, la actitud comunicativa hacia el niño o niña, etc. Todo ello se aborda en la guía correspondiente a *"El niño y la niña con déficit auditivo"* del capítulo IV.

- La disfasia infantil. Se trata de un trastorno específico en la adquisición del lenguaje que produce conductas verbales anómalas y una desviación respecto a los procesos normales de adquisición. Es una alteración en la adquisición del lenguaje poco frecuente, en la que los niños no desarrollan lenguaje oral o presentan una expresión muy limitada una vez pasado el periodo de adquisición del lenguaje, entre 3 y 4 años. Esta ausencia de lenguaje no se explica por razones auditivas, intelectuales, motrices, por una lesión orgánica o por privación ambiental. El papel del educador o educadora será de gran importancia para que utilice en las situaciones cotidianas todas las estrategias comunicativas que vaya adquiriendo, gestos, mímica, gráficos, etc. Además, es necesaria una reeducación logopédica para reforzar la estimulación global que recibe en el aula, reestructurar el lenguaje y, en algunos casos, plantear el aprendizaje de sistemas alternativos de comunicación que acelere una evolución excesivamente lenta que puede poner en entredicho su escolaridad e integración social.

- Afasia infantil. Es un síndrome que se caracteriza por la alteración de las funciones lingüísticas debido a una lesión cerebral por trauma, tumor, accidente vascular, proceso infeccioso, etc. En estos casos se produce una pérdida del lenguaje previamente adquirido, problemas de comprensión auditiva, dificultad para denominar, describir, etc. Cuanto más tempranamente se produzca la lesión, más positivo es el pronóstico de recuperación y, aunque ésta pueda ser tardía, llegan a adquirir todas las funciones lingüísticas anteriores. En la recuperación de las afasias influyen los cambios neurológicos propios de la recuperación espontánea y el refuerzo que debe hacerse mediante una intervención pedagógica y logopédica desde el momento en que se produce la lesión.

- Mutismo. Son dificultades y trastornos en la relación con el otro que afectan a la capacidad de comunicación y, por tanto, al lenguaje. Puede estar relacionado con trastornos afectivos o de adaptación al medio escolar, como es el caso de los niños que sólo hablan en casa o con

conocidos. En estos casos es importante una actitud de colaboración entre el profesorado y la familia, pues alrededor de este trastorno van surgiendo sentimientos de inferioridad, angustia, exigencia para que hable, etc., que pueden ser perjudiciales y que hay que contraponer con una actitud de valoración personal que favorezca la integración.

¿Como potenciar la comunicación lingüística en la escuela infantil?

- ✦ *Es importante tener una actitud que no provoque la inhibición de algo que es fundamental: la comunicación. Aunque los niños no se expresen correctamente se ha de tratar de entender el contenido global de lo que quieren comunicarnos.*
- ✦ *No es aconsejable llamar la atención del niño sobre su trastorno o hacerle repetir las palabras mal pronunciadas delante del grupo; se ha de intentar controlar posibles reacciones de los demás niños que pueden ser negativas. Los momentos de atención individual, en grupos pequeños o a través del juego son muy propicios para ayudarles y presentarles modelos correctos de lenguaje.*
- ✦ *Cuidar las correcciones. Es útil subrayar las incorrecciones de los niños haciéndolo sin interrumpir su comunicación; se puede repetir correctamente la frase después de que hayan terminado con el fin de presentar un modelo correcto de lo que ha dicho.*
- ✦ *Reforzar los éxitos. A menudo los niños con dificultades de lenguaje tienen una impresión de fracaso y pocas veces son reforzados en aquello que son capaces de realizar bien, por lo que es importante explicitar aquello para lo que son competentes como ayuda para mejorar su autoestima y su seguridad personal*
- ✦ *Contemplar en la organización del aula la dedicación de un tiempo destinado a hablar de forma individual con los niños. Por pequeño que sea este tiempo tiene un gran efecto en la afectividad y motivación de todos los niños y niñas, especialmente cuando tienen alguna dificultad. Se pueden crear situaciones de diálogo individual en las entradas y salidas, cuando están en los rincones o txokos del aula, en momentos del recreo o comedor, etc., ya que estas situaciones son las que proporcionan informaciones más ricas y modelos más ajustados a las necesidades educativas de cada individuo.*
- ✦ *Incluir en la programación del aula juegos de atención y discriminación: ruido-silencio, juegos de motricidad buco-facial: soplar, hinchar globos, apagar velas; juegos de imitación: de ruidos; juegos de estructuración temporal: orden de los sonidos, juegos de lotos fonéticos, etc.*

3.3. Necesidad de desarrollar las habilidades representacionales.

La capacidad para representar la realidad a través de símbolos es uno de los logros que aparecen al final de un intenso proceso de maduración de los niños y niñas. La capacidad de dibujar, reconocer símbolos gráficos, leer o escribir son los últimos pasos de todo un recorrido madurativo en el que previamente ha sido necesario reconocer el medio, conocer los objetos, adquirir nociones relativas al espacio y al

tiempo, a las dimensiones de los elementos, etc. Poder representar algo supone también un desarrollo de la memoria que posibilita manejar la realidad externa en ausencia de la misma y tener, en definitiva, un desenvolvimiento práctico. Por ejemplo, una niña puede dibujar una casa cuando es capaz de imaginársela aunque la casa no está presente ante ella.

Este largo proceso, que desemboca en la capacidad de representar, hace que lo que propiamente constituye el aprendizaje de la lectura y escritura se plantee en una etapa posterior en la que la maduración y el desarrollo de los niños y niñas permite hablar de aprendizajes intelectuales más formales. No olvidamos, sin embargo, que las habilidades representacionales tienen sus inicios en la educación infantil y que ésta juega un papel muy importante en su adquisición, pues los niños en estas edades hacen ya representaciones de la realidad a través de símbolos diversos como la imitación, el lenguaje, el juego o el dibujo, la interpretación de ritmos, la expresión musical, las dramatizaciones, etc., expresiones todas ellas vitales en estas edades y excelentes medios de comunicación y desarrollo afectivo e intelectual. Por ello, aún cuando no se inicie para todos los niños el aprendizaje formal de la lectura y escritura, sí es aconsejable para todos, especialmente para aquéllos más desfavorecidos, una estimulación de las habilidades representacionales en forma de actividades relacionadas con símbolos gráficos, diferenciación de letras o dibujos, clasificación de las mismas, discriminación visual de palabras, etc.

En este proceso, algunos niños y niñas pueden tener dificultades relacionadas con la representación de su mundo interno, de los sucesos externos y con la forma de simbolizar y representar estos hechos. Los trastornos específicos del desarrollo de los niños, como el autismo o el retraso mental grave, incapacitan o dificultan el desarrollo de la función simbólica, afectando la posibilidad de jugar, de hablar y de comunicarse. En otros casos más leves se trata de un ritmo más lento en la maduración que no compromete la adquisición de procesos simbólicos y representacionales y se trata solamente de un retardo en la aparición de los mismos.

En ambos casos se ha de tener presente la conveniencia de compensar y potenciar la comunicación en sus aspectos más amplios que incluye la capacidad de simbolización y de representación, por lo que las pautas generales dadas en los apartados anteriores serán igualmente útiles en este caso. No obstante, proporcionamos algunas orientaciones específicas para desarrollar capacidades de simbolización y de representación de la realidad.

¿Como potenciar y desarrollar habilidades representacionales?

- ✦ *La utilización en el aula de murales de cargos semanales, en los que a través de dibujos o símbolos se indica quién es el encargado de distintas acciones, es algo muy indicado para trabajar la representación con los alumnos que tienen mayores dificultades. De la misma manera se pueden representar las tareas de la semana o del día, el cuadro del tiempo, etc.*
- ✦ *Diferenciando los dibujos, anagramas o palabras que identifican objetos de uso cotidiano para los niños y niñas, por ejemplo, el yogur, cola-cao, chocolate, leche, etc.*
- ✦ *Ejercitando la "lectura" a través de símbolos o dibujos de rótulos y anagramas que les resultan familiares como panadería, farmacia, pescadería, etc.*
- ✦ *Identificando su nombre con la ayuda de su fotografía, que puede colocarse en el lugar en que guarda sus objetos personales.*
- ✦ *El etiquetado con letras o símbolos bien visibles de elementos del aula o de los alimentos que se toman habitualmente en el comedor, etc, son actividades que introducen a los niños y niñas en la simbolización de forma muy asequible.*

3.4. Necesidad de compensar y potenciar el aprendizaje de segundas lenguas

Muchos de las familias de niños y niñas que inician su escolaridad en nuestra comunidad autónoma eligen una enseñanza bilingüe. La situación más usual es la de los niños que en su ambiente familiar adquieren el castellano como lengua materna y lengua de uso y para los que el euskara es la lengua de escolarización, bien sea en el modelo D o en el B. Si bien es ésta la situación más habitual, no hemos de olvidar otras situaciones como las de los niños y niñas cuya segunda lengua es el castellano, ya que en su entorno familiar utilizan el euskara; o bien las familias provenientes de otras lenguas y culturas diferentes y para las cuáles la lengua de uso en el ámbito escolar puede ser el castellano o el euskara. Resulta así que para la mayor parte de los niños y niñas es este momento de inicio de la escolaridad y en el marco escolar cuando se ponen en contacto por vez primera con una lengua diferente.

Lo habitual es que los alumnos de esta edad, entre los 3 y 5 años, cuando llegan al centro escolar por vez primera tengan adquiridos una buena parte de los mecanismos, competencias y estructura de su lengua materna y que puedan hacer uso de ellos en la adquisición de una segunda lengua. A este respecto existen experiencias en nuestra realidad educativa próxima y también estudios provenientes de distintas teorías de la adquisición del lenguaje que explican que en el momento

en que los niños pequeños se enfrentan a la adquisición de una segunda lengua, cuentan ya con un bagaje extenso y suficiente de experiencias conocidas y vividas en su lengua materna, de un repertorio lingüístico que pueden utilizar en ellas, de conocimientos culturales que les permiten intervenir adecuadamente en su mundo y, lo que es más importante, disponen de estrategias ya probadas que les permiten adquirir lenguaje.

Por tanto, lo que interesará es cómo pueden ser aplicadas estas estrategias comunicativas y lingüísticas adquiridas en el aprendizaje de su lengua materna en la planificación de la segunda lengua. Hoy día se conoce que el proceso de adquisición de la segunda lengua se realiza de forma natural, de modo semejante a como se adquiere la primera, especialmente si esta adquisición se realiza en edades tempranas, como es el caso de las situaciones de bilingüismo en la edad infantil.

No obstante, en la mente de todos y todas están algunas situaciones escolares de grupos, niños o niñas concretos, que llegan al ámbito escolar cuando estas condiciones de adquisición de la primera lengua no se encuentran suficientemente elaboradas y están aún en un proceso de adquisición. Es evidente que algunos de estos casos deben ser contemplados de forma explícita en el programa de aula, ya que habrá que introducir en él programas de compensación, estimulación y refuerzo.

Algunos factores que definen situaciones de refuerzo en este sentido son:

- ❑ Factores relacionados con el ambiente social y familiar de algunos niños y niñas que carecen de estímulos culturales suficientes o han estado privados de atenciones adecuadas y su lenguaje evoluciona a un ritmo más lento. En estos casos no suele estar comprometida la competencia comunicativa con el entorno, ni la funcionalidad de la misma; se trata de aumentar las capacidades en la expresión, que suele ser pobre, mal estructurada, y que mejora con los programas de compensación y refuerzo general a los cuales ya hemos hecho referencia en las necesidades anteriores. Asimismo, algunos niños y niñas provenientes de culturas y lenguas diferentes pueden necesitar un mayor tiempo de adaptación e igualmente se verán muy beneficiados de los programas de refuerzo general

□ Factores intelectuales. Algunos niños y niñas con limitaciones en sus capacidades necesitan refuerzos específicos para desarrollar las destrezas comunicativas. Hoy día se sabe que la competencia comunicativa que se adquiere en la primera lengua puede adquirirse en una segunda y que esto también sucede en los niños con algún tipo de limitación intelectual, siempre que estén adaptados determinados factores del ambiente escolar y del aprendizaje. Un criterio que debería guiar la actuación escolar es que debe primar siempre la capacidad de comunicar en la forma que sea posible para el niño o niña; al igual que todos los niños pequeños, también ellos se expresan de otras muchas formas antes que hablar y verbalizar. Otro aspecto a considerar es que, de la misma forma que se adaptan para ellos los objetivos de otras áreas de su desarrollo, también han de adaptarse los objetivos comunicativos en el aprendizaje de la segunda lengua, necesitando un mayor refuerzo mediante el uso de apoyos extralingüísticos como los gestos, símbolos y gráficos visuales y la elección de situaciones de aprendizaje significativas y reales. En general puede decirse que las medidas de refuerzo son las mismas que se utilizan en el aprendizaje de todos los niños y niñas, pero se contempla un mayor tiempo de adquisición y unos objetivos comunicativos adaptados y acordes a su capacidad.

□ Trastornos específicos de adquisición del lenguaje.

Cuando se trata de un trastorno específico en la adquisición del lenguaje, como la sordera o la disfasia, ha de primar siempre el criterio de facilitar a este niño o niña un medio que le permita formar su pensamiento, adquirir conocimientos y comunicarse con el entorno. En este sentido, y junto con las decisiones que hay que tomar respecto a posibles métodos alternativos o aumentativos que pueden ayudar a desarrollar estrategias de comunicación verbal y el tipo de apoyo y de reeducación necesaria, habrá que considerar qué modalidad de escolarización es la más adecuada y, sobre todo, cómo se adaptan para ellos los conocimientos básicos de la segunda lengua.

Las medidas que se plantean para compensar y estimular del aprendizaje de una segunda lengua en todas las situaciones que hemos citado se basan en las ideas y estrategias que nos aporta las teorías de la comunicación y de adquisición del

lenguaje. Siendo coherentes con ellas, parece razonable pensar que las estrategias que permiten potenciar la comunicación y el lenguaje de la lengua materna serán estrategias válidas para potenciar y compensar también el aprendizaje de la segunda lengua.

En cualquier caso y, puesto que no se trata en este documento de profundizar en los procesos de adquisición de la segunda lengua, sino que se quiere ahondar en la forma de compensar situaciones que precisan un programa de estimulación en este sentido, para quienes quieran profundizar en este primer aspecto se sugiere la lectura de Ruiz, U. y Sierra, J. (5), quienes fundamentan la forma de adquisición de las segundas lenguas en edades tempranas.

A continuación describimos algunas estrategias metodológicas que pueden ser de utilidad para programar en el aula el refuerzo del aprendizaje de la segunda lengua.

- (5) RUIZ, U. (1990). *La segunda lengua en el preescolar*. CL&E, 5, pp. 57-68.
SIERRA, J. (1994). *Metodología y práctica de programas de inmersión*. CL&E, 22, pp. 85-95.

¿Cómo compensar y potenciar el aprendizaje de una segunda lengua?

- ✍ *Para los niños de esta edad es prioritario conseguir la COMUNICACION con los demás. Esta debe ser una idea central que module nuestra intervención en función de las necesidades de los niños. Algunos pueden necesitar un tiempo mayor de escucha, otros, aunque entiendan, se expresarán en su lengua materna, y para otros será necesario dirigirse a ellos en la lengua que conocen.*
- ✍ *Se ha de crear un clima afectivo de aceptación de los niños en su totalidad, valorando positivamente la lengua que conocen al llegar a la escuela y siendo tolerantes con su modo de comunicación, sin cortarles con correcciones sobre cómo decir las frases, etc.*
- ✍ *Utilizando los contextos y situaciones que suelen vivirse en el aula de forma habitual y que son, por lo tanto, altamente predecibles como las situaciones de comida, los saludos, ponerse la bata, sentarse en el corro, ir al lavabo, etc. Se trata de utilizar **contextos reales**, no simulados, en los que puedan aplicar las estrategias que conocen en su primera lengua según la capacidad que tiene cada uno.*
- ✍ *Creando situaciones simuladas partiendo de hechos reales y conocidas, que puedan anticiparse, que sean funcionales y altamente significativas para la afectividad de los niños y niñas. Algunas de ellas pueden ser: la llegada a clase, vamos a dormir, vamos al lavabo, damos de comer a las muñecas, vamos al médico, la hora del bocadillo, jugamos y nos caemos, vamos a comprar, escondemos una cosa, etc.*
- ✍ *Se ha de respetar el "tiempo de silencio" que necesita cada niño y niña para hacer las primeras producciones en la segunda lengua. Ha de tenerse en cuenta que, aunque se hable en segunda lengua y comprendan bien lo que se dice en cada situación, necesitan que se les dé el tiempo suficiente para expresarse.*

- ✦ *Planteando para cada niño objetivos acordes con su maduración comunicativa. Para algunos será suficiente entender las situaciones antes de poder verbalizarlas, otros podrán utilizar expresiones nuevas en la situación adecuada, hacer preguntas o peticiones, y quizá con algunos podamos esperar e inducirles a que expresen una idea .*
- ✦ *Tienen mucha importancia todos los apoyos extralingüísticos que podamos utilizar para que las situaciones de aprendizaje sean investidas con todos los elementos propios de cada situación, como la expresión facial y corporal, la afectividad, las señales visuales como dibujos y gráficos, los disfraces, la disposición del aula en rincones que permitan diferenciar actividades, etc.*
- ✦ *Se han de cuidar los mensajes verbales que se envían a los alumnos tanto desde el punto de vista del contenido lingüístico como de la forma para que estos sean suficientes y de calidad. El habla del adulto ha de ser clara, con entonación adecuada a las situaciones que se presentan, y con un mensaje que capte la atención del niño.*

4.- NECESIDADES VINCULADAS A LOS MEDIOS DE ACCESO AL CURRÍCULO.

Se entiende por *medio de acceso al currículo* el conjunto de ayudas pedagógicas, de tipo personal, técnico o material, que se hacen imprescindibles para que el alumno o alumna con alguna incapacidad que origina necesidades educativas especiales pueda participar del currículo que se propone para todo el alumnado.

En muchos casos estas ayudas se basan en una correcta adaptación de los materiales o los métodos de trabajo, y siendo válidos la mayoría de los recursos materiales existentes en la escuela infantil, sin que sean necesarios materiales específicos que induzcan a crear situaciones poco normalizadoras o a desarrollar un currículo y unas actividades paralelas.

Existen, no obstante, determinadas situaciones en las que se precisan ayudas más específicas y hay necesidad de adaptar o disponer de determinados materiales y elementos para poder tener acceso al currículo en las mismas condiciones que el resto del alumnado. Es el caso de los niños y niñas con problemas motóricos, con deficiencias de tipo sensorial, auditiva o visual, que necesitan, como primera medida para atender sus necesidades educativas, adaptaciones en los elementos que dan acceso al currículo. Estas adaptaciones serán mínimas en algunos casos, pero en otros será necesario recurrir a ayudas especializadas para poder normalizar la situación escolar, lo que probablemente requerirá también un tiempo de aprendizaje en el uso de dichos instrumentos.

Las situaciones en las que es preciso establecer medidas de acceso al currículo son:

- ❑ Las problemáticas de tipo físico: parálisis cerebral, traumatismos, desviaciones de cadera, problemas medulares, etc. En estos casos las necesidades educativas surgen en relación a la autonomía personal, la movilidad en el medio, el transporte y el acceso a los espacios físicos de la escuela. El acceso exigirá la eliminación de barreras arquitectónicas mediante rampas, sillas adecuadas, baños adaptados, etc. y en ocasiones también la ayuda de personal auxiliar.
- ❑ Las problemáticas en relación al desarrollo de la comunicación. Los niños y niñas con déficits sensoriales como la audición y la visión tienen vedado el acceso a importantes experiencias educativas, a menos que se reestructuren para ellos dichas experiencias en otro canal sensorial o a través de ayudas técnicas que permitan acceder al currículo. En el caso

de las deficiencias auditivas, las necesidades surgen en relación a la comunicación oral y, en función del aprovechamiento funcional que hagan de los restos auditivos que conservan, puede plantearse el uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, el lenguaje de signos, el sistema bimodal, el uso de ayudas técnicas, prótesis auditivas, el empleo de materiales adaptados, etc.

Algunos niños y niñas con parálisis cerebral u otras discapacidades motoras comparten la necesidades de eliminar barreras arquitectónicas con la imposibilidad de acceder al lenguaje oral. Para ellos se ha de emplear otros sistemas alternativos de comunicación y las ayudas técnicas adecuadas.

- En los casos de deficiencias visuales el acceso al currículo está dificultado por la falta de información que se recibe a través del canal visual; la compensación vendrá apoyada por el uso de otros códigos escritos de comunicación como el sistema de escritura Braille, las adaptaciones de materiales, las ayudas tecnológicas, etc.

A la hora de tomar decisiones para adaptar o proveerse de medios que permitan el acceso al currículo se debe tener presente la necesidad de equilibrar dos criterios. Por un lado, la conveniencia de rentabilizar al máximo los recursos ordinarios generales, dando prioridad a aquellos elementos que son más normalizadores, con las adaptaciones necesarias, antes que a recursos extraordinarios cuando éstos no son imprescindibles. En este sentido, la provisión de algunos materiales específicos puede ser innecesaria si se rentabilizan al máximo los recursos ordinarios generales.

Por otro lado, se ha de tener en cuenta las características y necesidades educativas específicas que se derivan de cada handicap o déficit, pues indican los recursos y elementos que son necesarios adaptar o introducir para poder compensar las limitaciones derivadas del déficit concreto y posibilitar el acceso al currículo. Estos dos principios: el de normalidad, haciendo un uso óptimo de los recursos ordinarios, y el de responder de forma adecuada a las necesidades educativas especiales de cada individuo, deben guiar la toma de decisiones acerca de las adaptaciones a realizar en la escuela infantil en los medios que dan acceso al currículo.

¿Que puede hacerse en la escuela infantil?

Las modificaciones para facilitar el acceso al currículo pueden hacerse en distintos elementos de la situación educativa en función de la problemática específica que se plantea. Puede surgir la necesidad de hacer:

Adaptaciones en el CENTRO:

- ✦ Eliminar las barreras arquitectónicas mediante el uso de rampas de madera cuando existen escalones que impiden acceder en silla de ruedas o sillitas a los espacios y dependencias del Centro.*
- ✦ También se pueden colocar y utilizar barras de apoyo en la pared que permitan el desplazamiento a las diferentes zonas de juego, de trabajo, a los servicios, etc.*
- ✦ Colocar pomos en forma de palanca en las puertas para facilitar la autonomía en el manejo de las mismas a aquellos niños y niñas con dificultades de presión o de rotación en la mano.*
- ✦ En general, todos aquellos medios que faciliten no sólo el acceso al edificio sino la movilidad dentro del mismo, en los espacios comunes como los pasillos, el patio, baño, comedor, aulas, etc.*

Adaptaciones en el AULA:

- ✦ Facilitar que los niños y niñas puedan utilizar el mismo mobiliario, las mismas mesas y sillas que el resto de sus compañeros, aunque sean necesarias pequeñas modificaciones que faciliten su integración y participación en el aula. Siempre que sea suficiente será preferible utilizar el mobiliario ordinario, al que se le hagan pequeñas modificaciones, que material más especializado pero menos integrador.*
- ✦ Colocar rebordes en la mesa para evitar que se caigan los objetos.*
- ✦ Usar material antideslizante en las mesas de trabajo, comedor, etc., el cuál impide que se deslicen los platos, vasos, juegos, etc.*
- ✦ Utilizar cinturones para asegurar la estabilidad de los niños con problemas en el control postural cuando tienen que realizar determinadas actividades.*

Adaptaciones en el MATERIAL DIDACTICO:

- ✦ Se pueden utilizar pivotes de diferente grosor y tamaño en los puzzles, dómicos, juegos, etc., para facilitar su prensión.*
- ✦ Elevar las piezas y figuras perforadas de los encajes o puzzles por medio de cartón para facilitar su encaje.*
- ✦ Usar soportes y atriles para colocar tarjetas, fotos, láminas, dibujos de sus pertenencias, etc.*
- ✦ Utilizar tijeras especiales que facilitan la prensión.*

- ✦ *Colocar una base antideslizante en los materiales de uso común: puzzles, soportes para fotos o dibujos, construcciones, tazas y platos, etc..*
- ✦ *Usar tableros de corcho para sujetar las hojas de trabajo de los niños y niñas que puedan tener movimientos asociados o falta de control, sobre todo al realizar actividades de picado, grafitas, etc.*

Adaptación de materiales de acceso a la COMUNICACION

- ✦ *Utilizar tableros de cartulina o madera como soporte de gráficos, dibujos, tarjetas y lotos del vocabulario usual para niños y niñas con déficit motor, visual o auditivo.*
- ✦ *Son adecuados los Paneles de Comunicación: tarjetas de símbolos, plantillas para el dibujo de símbolos Bliss, etc., para iniciar su uso con aquellos alumnos que tendrán que desarrollar el aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación.*
- ✦ *Los Materiales S.P.C. como cuentos, símbolos pictográficos, etc., son adecuados para utilizar como lenguaje alternativo en niños y niñas con problemas graves en la comunicación.*
- ✦ *El Lenguaje de Comunicación Signado se puede utilizar como medio de comunicación con aquellos niños y niñas que tienen sordera profunda.*
- ✦ *Los Materiales Braille: juegos de percepción, de asociación, etc., adaptados a la edad infantil también son de utilidad para los niños y niñas con déficit visual.*

Cabe decir que, además de estas ayudas extraordinarias más especializadas, muchas de las adaptaciones que se realizan en las propias programaciones de aula son los medios imprescindibles para que los niños y niñas con dificultades puedan tener acceso al currículo. Para algunos niños y niñas con necesidades educativas especiales es necesario en ocasiones la ayuda extraordinaria de personal auxiliar que facilite su acceso y participación en el currículo con los demás. Todos los elementos de acceso que sea necesario introducir o modificar para que un niño o niña concreto pueda tener acceso al currículo ordinario deben formar parte de la Programación de Aula y, en su caso, de las Adaptaciones Curriculares Individuales, tal como se explicará de forma más amplia en el capítulo siguiente.

5.- NECESIDAD DE POTENCIAR LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

La influencia que se ejerce desde el núcleo familiar condiciona, propicia o puede llegar a entorpecer el desarrollo de los niños y niñas. El objetivo común de la familia y de la escuela es conseguir una formación integral y armónica, y es evidente que ambas han de ir en una misma dirección para garantizar la estabilidad, la adaptación y el progreso de los niños y niñas.

Los padres son una base fundamental en la construcción de la personalidad del niño desde los primeros momentos de la vida familiar. Cuando el niño inicia la escuela su medio físico, social y afectivo cambia al incluirse en su entorno social otras personas, otros objetos y otras normas de convivencia, que aportan vivencias sociales sumamente enriquecedoras para el desarrollo personal de los niños y niñas de estas edades. La escuela infantil debe integrar toda esta experiencia novedosa con las vivencias familiares y personales que aporta cada niño y niña para lograr una buena adaptación y un desarrollo armónico de su persona.

La relación entre los educadores y las familias es aconsejable desde el inicio de la escolaridad pues es el medio idóneo para intercambiar información acerca de la integración de cada niño y niña, hacer propuestas de intervención educativa que recojan la información y el interés de las familias y también, evaluar la evolución que sigue cada alumno y cada alumna. Al hablar de colaboración con la familia se ha de entender que los padres y los educadores tienen funciones propias y específicas que no pueden suplantarse; compartir la tarea educativa no significa confundir los papeles de unos y otros, sino desempeñar las propias funciones con información suficiente, en colaboración y en un mismo sentido.

Cuando se trata de niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales se plantea con más relevancia la necesidad de crear una estrecha relación entre la escuela y la familia que permita una colaboración en las actuaciones específicas de ambas. Muchos de estos niños desarrollan o han tenido ya un trabajo de estimulación temprana y sus familias han sido debidamente orientadas por lo que la colaboración será necesaria para que se den acciones conjuntas y coordinadas. En el capítulo IV se trata más detalladamente la relación entre la escuela y la familia que tiene hijos con necesidades educativas especiales

¿Como puede facilitarse la relación con las familias?

- ✍ *Manteniendo comunicaciones informativas con las familias para transmitir mutuamente datos acerca de los niños que orienten las pautas educativas que se han de establecer. Acciones como las entrevistas individuales o las reuniones colectivas del aula son muy adecuadas.*
- ✍ *La cumplimentación de formularios y cuestionarios de carácter pedagógico que suelen realizarse al inicio de la escolaridad o al comienzo de curso puede ser un momento idóneo de intercambio personal y de conocimiento de los puntos de vista y preocupaciones que puedan tener las familias. (Anexo 5)*
- ✍ *En la escuela infantil es usual realizar ciertas actividades pedagógicas como encuentros, salidas, excursiones, etc., que son propicias para que se produzca intercambio entre la escuela y familia de una forma muy natural, ofreciendo ricas informaciones respecto a los avances en la integración de los niños y niñas.*
- ✍ *Facilitando la colaboración de las familias desde el propio centro a través de las asociaciones de padres, el consejo escolar, recogiendo sus intereses de información respecto a determinadas problemáticas, organizando charlas o seminarios de su interés, etc. Puede ser éstos caminos abiertos para buscar soluciones a determinadas necesidades educativas del alumnado de esta edad.*

Si quieres saber más

- * *Una escuela comprensiva e integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial Vitoria-Gasteiz (1990). Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica.*
- * *ARRIBAS, T.(1992). La educación Infantil. Barcelona. Paidotribo.*
- * *MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación, vol.III: Necesidades Educativas Especiales. Madrid. Alianza.*
- * *MOLL, B. y otros. (1988). La escuela infantil de 0 a 6 años. Madrid. Anaya.*
- * *MONJAS, M^a I. (1993). Habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Valladolid. TRILCE.*
- * *MORALEDA, M. (1992). Psicología en la Escuela Infantil. Madrid. Eudema Universidad.*
- * *ORTEGA, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Alfar.*

? **Para reflexionar en tu Centro**

- * *"Los educadores deben tener en cuenta las particularidades individuales del desarrollo psíquico de cada niño"* ¿Qué implicaciones tiene este hecho en la planificación del aula? ¿Y en relación al 2º ciclo de Educación Infantil?
- * Elaborar una relación de las principales necesidades educativas (psicomotrices, afectivas, de lenguaje, hábitos de autonomía, interacción social,) que se presentan en el segundo ciclo de Etapa Infantil de nuestro centro.
- * ¿Qué tipo de ayudas se prestan en el aula para responder a estas necesidades?
- * ¿Cómo está recogido en el Proyecto Curricular del Ciclo las necesidades educativas especiales de la Etapa Infantil?
- * ¿Qué actividades se organizan en el centro para establecer relación con las familias?

III. LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En este capítulo se aborda el papel que cumple la Educación Infantil en la respuesta a las necesidades educativas especiales, proponiendo una intervención educativa que, desde planteamientos normalizadores, se dirija de forma intencional e individualizada a prevenir y compensar las dificultades y optimizar el desarrollo de los niños y niñas con mayores desventajas.

Se analizan las variables y criterios que deben estar presentes en el Proyecto Curricular del Ciclo y en la Programación de aula para responder a las necesidades educativas especiales que se presentan y se dan pautas para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales cuando es necesario. Asimismo, ha sido nuestro interés incluir instrumentos y ejemplificaciones cercanos a la práctica educativa del profesorado que pretenden ser ayuda y guía en la toma de decisiones para responder a las necesidades educativas.

¿CÓMO RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?	61
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	63
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA PROGRAMACIÓN DE AULA	67
¿Cómo diseñar la programación de aula?	
Realizar propuestas globalizadoras	
Toma de decisiones en la selección y organización de los contenidos	
Toma de decisiones en la evaluación	
Toma de decisiones en la organización del entorno educativo	
Toma de decisiones sobre el agrupamiento de alumnos y alumnas	
Toma de decisiones en la selección y organización de los recursos	
Toma de decisiones sobre la relación con los niños y niñas	
LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	76
Criterios de permanencia en Ciclo Infantil	
Proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales	
↘ Si quieres saber más	88
? Para reflexionar en tu centro	88

¿CÓMO DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

La LOGSE opta claramente por una escuela comprensiva y abierta a la diversidad; esto es, por una escuela que pretende ofrecer una cultura común, a la que tenga acceso cualquier ciudadano y, al mismo tiempo, que sea capaz de responder a las diferencias y características de los alumnos tanto en relación a los aspectos personales como sociales o culturales.

Desde esta perspectiva, y concretamente en el segundo Ciclo de la Etapa Infantil, responder a las necesidades educativas especiales supone hacerse preguntas acerca de *¿Qué condiciones debe reunir la Escuela Infantil para acoger debidamente a los niños y niñas que tienen necesidades educativas?*. Esta pregunta, no obstante, puede llevarnos a soluciones erróneas si en ella se encierra una distinción artificiosa entre los niños considerados "normales" y los niños con "necesidades especiales". En la mayoría de los casos, especialmente en este ciclo educativo, no podemos establecer una frontera clara y explícita entre unos y otros. La edad infantil es una edad de crecimiento y en éste juega un papel importante aspectos relacionados con los cuidados personales, con el bagaje psicobiológico que aporta cada niño y niña, con la estimulación del medio, con la relación social, con el diseño y organización de los espacios de aprendizaje, ..., de forma que, necesidades y desajustes que se manifiestan en un momento concreto como preocupantes, pueden variar y ser muy sensibles a una adecuada estimulación.

Existen algunos niños y niñas con trastornos de desarrollo muy específicos que sí pueden hacernos prever que sus necesidades educativas tendrán un carácter de cierta permanencia. Sabemos que una niña con sordera o un niño con un trastorno profundo del desarrollo tendrán necesidad de adaptaciones y del uso de métodos adecuados de comunicación, pero también es cierto que sus necesidades educativas serán menos especiales en la medida que todos estos recursos se integren en los métodos ordinarios y formen parte del quehacer cotidiano de los profesores y profesoras. Por lo tanto, se puede concluir que en muchos casos es difícil establecer una frontera clara entre las necesidades educativas especiales y las que no lo son.

La respuesta educativa que ofrezcamos en la escuela infantil debe estar en consonancia con el fin último de nuestra actuación que es optimizar las posibilidades de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas, responder a sus necesidades educativas, sean estas del tipo que sean, dando sentido al término "diversidad" mediante uno de los principios

que deben guiar la intervención educativa: ***la necesidad de individualizar la actuación docente para respetar que todos no aprendemos de la misma forma.***

Se ha señalado ya, que en la mayoría de las ocasiones estamos ante necesidades educativas que puede presentar cualquier niño o niña en algún momento de su desarrollo. Y desde esta perspectiva, se ha de considerar que no hay un currículo ordinario aplicable a "*niños que son normales en todo*" y otro para los que tienen ciertas dificultades. El Diseño Curricular Base de la Etapa responde en primera instancia a las necesidades educativas del conjunto de la población, de forma que asegura la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. La concepción del mismo como un documento abierto y flexible permite seguir adaptando el currículo a los diferentes contextos y a diferentes necesidades educativas. Existe, por tanto, un sólo currículo que sirve de patrón de referencia y, además, existen grados de adaptaciones de este mismo currículo para responder a diferentes necesidades educativas.

Esta forma de entender la educación lleva a los profesionales del ciclo y al claustro del centro, a tomar decisiones para reforzar su proyecto educativo, y contemplar en el mismo la forma de responder a las ***necesidades educativas*** de todo el alumnado, ya que será necesario:

- plantearse el propio quehacer para asegurar que todos los niños y niñas reciben atención adecuada a sus necesidades.
- compartir con otros profesionales la propia tarea y realizar una coordinación más ajustada para trabajar realmente con sentido de Ciclo
- compartir y aceptar por todos los componentes del ciclo y del claustro opciones respecto a cómo valorar el progreso de los alumnos y alumnas, los recursos, las estrategias educativas que se van a utilizar, etc.

Para dar una respuesta a las necesidades educativas especiales, debemos dotarnos de unos instrumentos y unas estrategias que, en el terreno de la práctica docente, supone para cada profesional de la educación infantil tomar una serie de decisiones que se realizan en dos niveles diferenciados pero coherentes y complementarios entre sí: decisiones sobre el tratamiento a la diversidad en el Centro y decisiones sobre el tratamiento a la diversidad en el Aula. En este proceso se puede decir que:

Mientras más se contemple la diversidad en la toma de decisiones de centro más claras serán las decisiones de aula y menos necesarias y de menor relevancia serán las adaptaciones curriculares individuales.

En resumen, responder a las necesidades educativas especiales supone para el profesorado

- * ***Definir en el Proyecto Curricular de Centro*** de manera explícita el tratamiento de la diversidad entendida en un sentido amplio y que incluya las necesidades educativas especiales.
- * ***Definir en la Programación de Aula*** las modificaciones que son necesarias para responder a las necesidades educativas del grupo, de cada niño y cada niña.
- * ***Realizar las Adaptaciones Curriculares Individuales*** para aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales para los cuales las medidas anteriores resultan insuficientes.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

A lo largo del curso escolar los profesores y profesoras de educación infantil toman múltiples decisiones: organizan los grupos de alumnos, seleccionan y distribuyen unos contenidos, buscan la forma de presentar éstos a los niños y niñas, piensan acerca de sus intereses, intentan motivarles para que trabajen en las mejores condiciones de forma que optimicen su capacidad y sus deseos de aprender, se relacionan con los niños y niñas y lo hacen de la forma que consideran más adecuada, hablan con los padres y madres para informarles y ser informados, evalúan la evolución de los alumnos y alumnas, hablan de todo ello con sus compañeros y compañeras, con los que además comparten espacios e incluso, en algunos casos, unos grupos de alumnos y alumnas.....

Por el hecho de pertenecer a un centro que trabaja con los mismos alumnos y alumnas que a lo largo de su evolución pueden presentar determinadas necesidades educativas, el profesorado debe definir unas líneas de actuación coherentes y guiadas por unos mismos

principios para responder a diferentes situaciones. Las líneas de actuación y los principios que las definen será lo que da forma a una **METODOLOGIA** concreta.

Imaginemos que estamos en el claustro de profesores y profesoras y que nos proponemos tomar decisiones metodológicas para nuestro Proyecto Curricular que incluyan responder a diversas necesidades educativas. Para poder compartir las actuaciones metodológicas, con el tiempo de que se dispone y con las diferencias de criterio que cada uno puede tener, debemos agruparlas en grandes temas con algún criterio de forma que sea posible una toma de decisiones ágil y eficaz.

Las **VARIABLES METODOLOGICAS** unifican los temas de trabajo y permiten un desarrollo coherente de todo el currículo, ya que las decisiones que se toman en cualquiera de ellas tendrá consecuencias en las demás y, todas juntas, darán sentido a nuestra forma de actuar.

¿Qué variables metodológicas recogen la respuesta a la diversidad?

- Cómo seleccionar los contenidos que se van a trabajar teniendo en cuenta los intereses de los niños y niñas y la tipología de los mismos.
- Cómo organizar los contenidos para presentarlos a los alumnos y alumnas: mediante propuestas globalizadoras, aprendizajes específicos,...
- Cómo evaluar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados obtenidos
- Cómo organizar el espacio, el tiempo y los grupos de alumnos y alumnas: grupos grandes, pequeños grupos, trabajo individual.
- Cómo seleccionar y organizar los recursos y materiales didácticos y humanos.
- Cómo relacionarnos con los niños y niñas y cómo intervenir en el proceso didáctico favoreciendo las relaciones entre ellos de forma que la particularidad de cada uno sea respetada, potenciada y compensada.

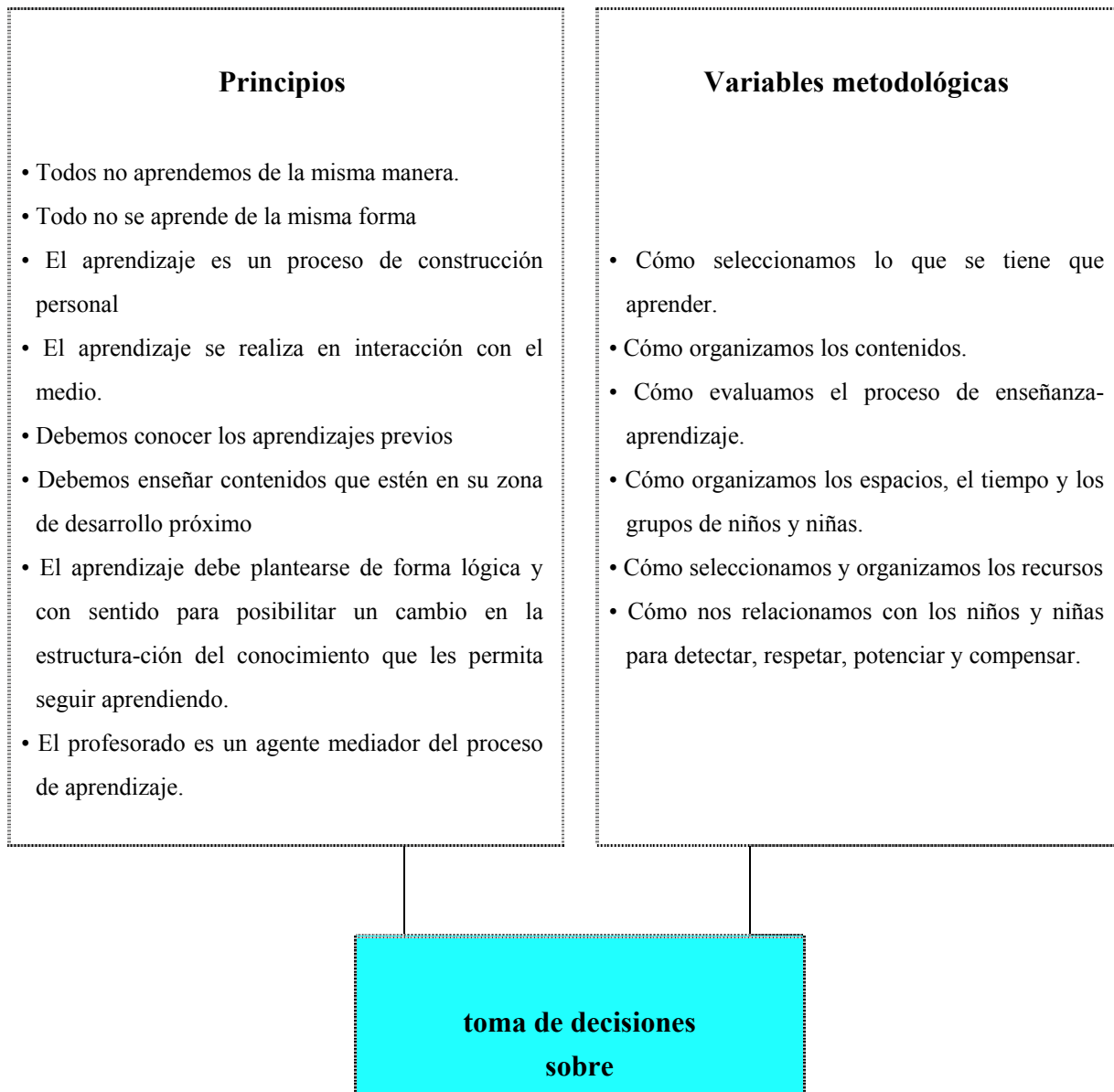
Es probable que cualquier actuación que realicemos en nuestro trabajo esté recogida en alguna de estas variables, lo cuál simplifica el contraste de opiniones y la toma de decisiones del claustro. Pero podemos también imaginar un claustro que haya aceptado como pautas de trabajo estas seis variables metodológicas y en el que cada profesor y profesora tenga su particular forma de pensar acerca de la diversidad. ¿Cómo unificar criterios?

Creemos que todo profesional, al margen de argumentos personales, debe poder justificar su actuación desde una teoría que nuestro campo profesional acepta y define como la más adecuada para responder a la diversidad de necesidades educativas. Es ella la que guiará la toma de decisiones de claustro más adecuadas. Para poder optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cada profesional debe guiarse de la teoría que define *cómo se aprende* teniendo en cuenta los **PRINCIPIOS** siguientes:

- ❑ Todos no aprenden de la misma forma; hay diferencias individuales, relacionadas con el estilo de aprender, las capacidades, la motivación, etc., que inciden en el aprendizaje.
- ❑ Todo no se aprende de la misma manera; no es lo mismo trabajar un concepto que posibilitar la adquisición de un procedimiento o ayudar a interiorizar una actitud. Cada contenido necesita una forma de trabajo, una distribución del alumnado diferente, una asignación de tiempos para su adquisición y una distribución y utilización de los espacios que se adapte a las características diferenciadoras de lo que se aprende.
- ❑ El aprendizaje es un proceso de construcción personal.
- ❑ El aprendizaje se realiza en interacción con el medio, es decir con los otros y con un entorno físico.
- ❑ Para que se puedan producir aprendizajes los niños y niñas deben conectar lo que les proponemos con algo que ya saben o piensan y que debemos averiguar.
- ❑ Los contenidos que se les presentan deben estar dentro de su zona de desarrollo próximo; deben ser lo suficientemente "*fáciles*" o "*difíciles*" para que les interese conocerlos, les permita hacerlo y aprendan en un proceso de estructuración del conocimiento que les facilite ser capaces de saber aprender.
- ❑ Para que los niños produzcan su aprendizaje, éste debe ser coherente y se debe presentar de una forma lógica y que dé sentido a todo el trabajo que se realice.
- ❑ El papel que el profesorado asume en todo este proceso debe ser creativo, activo y reflexivo, siendo evidente su importancia y su implicación mediadora como ya se ha explicado en anteriores capítulos.

La labor que debe llevarse a cabo en un claustro será tomar decisiones en cada una de las variables metodológicas según los principios que las definen y, en función de las necesidades educativas existentes, tomar acuerdos coherentes que respondan a diferentes situaciones educativas.

El esquema siguiente resume los principios y variables metodológicas que conformarán el Proyecto Curricular de Centro.



LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA PROGRAMACIÓN DE AULA

Una vez explicitadas en el Proyecto Curricular las decisiones adoptadas en cada una de las variables metodológicas, será labor de cada profesor o, en el mejor de los casos, del equipo de ciclo, concretar la propuesta de trabajo del aula de una forma coherente con estas variables y estos principios.

Cada profesional debe incorporar en su trabajo de aula las funciones que la escuela infantil define para sí. Se ha indicado que las funciones principales son *prevenir* y *compensar* desigualdades y diferencias y que de ellas surge una concepción de la escuela infantil como *un lugar potenciador de desarrollo*. Pues bien, se ha de concebir cada escuela y cada aula como el lugar en el que se potenciará el desarrollo óptimo de los niños y niñas. Según cómo se diseñe el programa de aula, cómo se adapten los distintos elementos de la programación, cómo se contemplen los ritmos de aprendizaje y capacidades, las diferentes necesidades y motivaciones, se crearán espacios propicios para el desarrollo de todos los niños y niñas.

¿Cómo diseñar la programación de Aula?

A la hora de concretar en el aula las decisiones metodológicas más acertadas para responder a distintas necesidades educativas que se den en la misma, debemos guiarnos de los principios que definen la forma óptima de enseñar y aprender. Para la educación infantil estos principios se centran en la necesidad de partir del principio de globalización, de forma que éste determina cualquier decisión posterior. Surge, pues, en primer lugar la necesidad de:



Realizar Propuestas Globalizadoras

La programación del aula estará condicionada por la forma en que se realiza el aprendizaje: la Globalización. Los niños pequeños aprenden, siendo ellos protagonistas del proceso y artífices principales en la organización de los contenidos. El aprendizaje se realiza en interacción con el medio, conociéndolo, interpretándolo e interactuando constructivamente en él, por lo que la propuesta globalizadora será la más adecuada para llevar a término esta intención. Para que el aprendizaje posibilite un cambio en la estructura cognitiva que cree conocimientos que permiten seguir aprendiendo, la estrategia didáctica más adecuada será la presentación de propuestas

globales, no parcializadas, que permitan la resolución de tareas en las que las áreas confluyan de una manera natural. Entendiendo la globalización de esta manera y no como un sumatorio de materias en torno a un tema central es como puede responderse a la diversidad. Este enfoque exige organizar los contenidos teniendo en cuenta la necesidad de individualizar las intervenciones educativas, prever espacios en el aula que permitan trabajar sobre un mismo tema a alumnos y alumnas con distintos intereses y capacidades y preparar actividades sobre los centros de interés que puedan realizarse de forma autónoma



Tomar decisiones sobre la selección y organización de los contenidos

La organización de los contenidos que mejor respeta las necesidades educativas se concreta en propuestas globalizadoras que parten del medio y ayudan a que los niños y niñas lo conozcan, lo interpreten e interactúen en él. En la práctica los métodos globalizados más usuales son los centros de interés, pequeños proyectos de trabajo, unidades didácticas en torno a un tema, etc., en los que se diseñan actividades que contemplen distintas necesidades educativas. Además de partir de las necesidades e intereses infantiles debemos tener en cuenta lo que saben y lo que quieren aprender, la forma como aprenden y el grado de competencia de cada niño y niña. Todo ello lleva a secuenciar los contenidos teniendo en cuenta los criterios siguientes:

- ❑ La secuenciación previa que hemos realizado y lo que los niños y niñas incorporan con su intervención activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❑ La secuenciación que requiere cada contenido en función de su tipología. No es lo mismo enseñar y aprender un concepto que un procedimiento o una actitud; cada uno de estos contenidos necesita una organización de grupos, espacios y una distribución de tiempos diferente que asegure su adquisición.
- ❑ Los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño y niña para quienes será útil partir de lo más simple a lo más complejo, de lo más global a lo más detallado y de los contenidos procedimentales a la introducción progresiva de contenidos conceptuales.

👉 1 Programar aprendizajes y refuerzos específicos

En ocasiones será necesario plantear en el proceso de aprendizaje refuerzos específicos con objeto de posibilitar una progresiva autonomía de aprendizaje que estarán en consonancia con el nivel de desarrollo de cada niño y niña y con el grado de dificultad de las actividades propuestas. Estos refuerzos no deben entenderse exclusivamente como la intervención directa del tutor, tutora o profesorado de apoyo con cada niño y niña que tiene necesidades educativas; la forma en que se organizan los contenidos, la organización del ambiente educativo, la distribución del espacio y tiempo, la agrupación del alumnado, la forma de evaluar, la elección y adaptación de materiales y recursos, etc., son por sí mismos elementos de apoyo y refuerzo de muchas situaciones educativas que facilitan el proceso de enseñar y aprender. Este tipo de intervención, a través de la organización del aula o mediante la atención directa, servirá además para detectar las capacidades, ideas y conocimientos de los niños y niñas, de forma que podamos ofrecerles actividades con diferentes grados de complejidad y de consecución de un mismo objetivo.



Tomar decisiones en la evaluación del proceso de enseñar y aprender

La evaluación es una variable que se plantea como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo un instrumento que sirve para reconducir este proceso. La evaluación debe cumplir dos funciones:

- adaptar la ayuda pedagógica a las características de cada niño y niña
- determinar en qué medida se van consiguiendo los objetivos propuestos.

La primera función determina hasta qué punto integramos la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y en qué medida nos sirve de instrumento y ayuda para poder conocer e intervenir adaptándonos al desarrollo y diferentes capacidades de los alumnos y alumnas. Este sentido de la evaluación supone integrar los "errores" que los niños manifiestan en el aprendizaje como una forma de acercarse al conocimiento e ir aprendiendo por sí mismos, siendo además, una pauta que guía la intervención docente en dicho proceso.



Tomar decisiones en la organización del entorno educativo: espacios, tiempos y grupos.

La acción educativa se da en unas coordenadas espaciales, temporales y a través del agrupamiento de los niños y niñas. Una organización adecuada de los elementos del entorno educativo facilitará la integración de cada uno de los niños y niñas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las decisiones a tomar en la organización de estos elementos estarán guiadas por:

- la necesidad de respetar momentos de trabajo globalizador y momentos de aprendizajes específicos que realizarán los alumnos en función de sus capacidades e intereses.
- la posibilidad de prestar una atención individualizada que permita reforzar aprendizajes específicos según el ritmo propio de cada uno.
- el principio de integración según el cuál todos participan en actividades comunes en las que se respetan ritmos diversos.

☞ La distribución de espacios y tiempos

Consideraremos distintas necesidades educativas que pueden presentarse en los espacios y tiempos siguientes:

☞ 1 El Comedor.

El espacio y el tiempo destinado a la alimentación debe considerarse un momento de gran importancia educativa en el que ciertos niños y niñas manifiestan dificultades relacionadas con la adquisición de hábitos de autonomía y de adaptación personal. A través de los momentos relacionados con la alimentación se adquieren hábitos de salud y de interacción con los demás; estos se adquieren preferentemente por imitación de las actitudes de las personas adultas que se relacionan con el niño durante estos momentos y por las indicaciones y reflexiones que éstas hacen al respecto. El ambiente del comedor exige que esté debidamente pensado para que sea acogedor e íntimo, para que puedan acogerse las inseguridades y limitaciones que presentan algunos niños y niñas y para que pueda responderse a ellas y hacerlas evolucionar. En este sentido habrá que considerar la conveniencia de tener un horario y un espacio diferenciado destinado a los niños y niñas de la etapa infantil, las actividades que ocuparán a los pequeños el tiempo posterior a la comida, sus necesidades de

descanso e higiene, qué personas, alumnos más mayores, padres o madres pueden ayudar en su cuidado, etc.

☛ 2 El patio

El patio y tiempo de recreo y ocio debe considerarse igualmente un momento de gran valor educativo. Durante el tiempo de recreo los niños muestran su nivel y grado de autonomía y es un buen momento para que el adulto realice una observación crítica que le permita conocer más y mejor a sus alumnos. Para algunos niños y niñas los espacios amplios y poco conocidos, como el patio, gimnasio, etc., producen una sensación de descontrol e inseguridad donde pueden ser agredidos, sentirse invadidos o agredir a los otros. Es labor del educador intervenir adecuadamente en estos juegos, estructurando los espacios del patio en función de distintas necesidades y tipos de juegos que en él pueden darse. El hecho de plantear unas normas claras, que sean establecidas, conocidas y respetadas, facilita el crecimiento de unos y otros, el sentimiento de seguridad y confianza y evita al adulto censurar constantemente conductas arbitrarias o asumir un papel de controlador.

☛ 3 El aula de psicomotricidad

El aula de Psicomotricidad ofrece un marco estructurado y planificado que permite poner de manifiesto el carácter de cada niño y niña y donde el educador puede intervenir prestando su ayuda mediadora en función de las peculiaridades y maneras de actuar de los alumnos y alumnas. Esto supone planificar unos espacios y unos tiempos que permitan la asimilación de nociones fundamentales y posibiliten el trabajo de simbolización necesario para llegar a la expresión simbólica y gráfica. Para todos los niños y niñas es básico el trabajo psicomotriz, y como hemos venido indicando, lo es de forma especial para aquéllos que tienen algún tipo de necesidad educativa especial. El aula destinada al trabajo psicomotriz se puede organizar en espacios que posibilitan los naturales procesos de aprendizaje y que pueden ser coincidentes con los espacios, *rincones o txokos*, destinados al desarrollo de juego. Algunos de estos son:

- el espacio de juego sensoriomotor
- el espacio de juego simbólico
- el espacio dedicado a la construcción.

☛ 4 Los rincones o "txokos" del aula.

En el aula se ha de destinar un espacio para trabajar proyectos o centros de interés de forma globalizada y además será necesario organizar el espacio de forma que se puedan trabajar aprendizajes específicos atendiendo a diferentes modos y ritmos de adquisición. Una de las formas de organización más usual y conocida en las aulas de educación infantil son los denominados *rincones o txokos* de trabajo, aunque no es ésta la única forma de organización en la que se puede trabajar distintas capacidades y aprendizajes específicos. A continuación presentamos posibles propuestas de organización en función de las necesidades básicas que se presentan en la etapa infantil. Dando respuesta a ellas desde la globalidad del aula podremos atender también a los niños o niñas que presentan necesidades educativas especiales y que verán satisfechas las mismas desde las medidas ordinarias que se adoptan en el programa de aula.

Las necesidades educativas que tienen todos los niños y niñas son:

- Necesidades fisiológicas: limpieza, sueño, etc. *Txoko* del lavabo,...
- Necesidad de juego: *txoko* de la casa, de disfraces, garaje,...
- Necesidad de reposo: juegos individuales, *txoko* de lectura, *txoko* de reposo,...
- Necesidad de expresar y comunicar: *txoko* de lenguaje, juegos orales y dramáticos, *txoko* del cuento,...
- Necesidad de descubrir: *txoko* de observación,.....
- Necesidad de interiorización espacio-temporal: *txoko* de construcciones, puzzles,...
- Necesidad de manipulación: *txoko* de los objetos, actividades manuales, juegos de agua, arena, tierra,...
- Necesidad de creación: *txoko* de actividades manuales, collage, materiales de desecho,...

Es necesario recordar que no es ésta la única forma de responder a estas necesidades ya que muchas de ellas son atendidas también cuando se realizan actividades que recogen los contenidos de forma globalizada, en las actividades de juego libre que se llevan a cabo, en el aula de psicomotricidad, etc. Por otra parte, el número de rincones o *txokos* y su distribución en el aula debe realizarse con criterios de flexibilidad, en función de las posibilidades del aula y del centro, de los

objetivos prioritarios, de las necesidades específicas de los niños y niñas, de sus intereses, etc., y sin perder nunca de vista el sentido global del aprendizaje infantil



La distribución de tiempos

A la hora de establecer tiempos de dedicación para distintas actividades se han de tener en cuenta ciertos criterios. Algunos de ellos se han explicado al hacer referencia a la distribución de espacios por lo que sólo los nombramos para recordarlos a la hora de tomar decisiones sobre ellos. Se ha de pensar sobre la necesidad de:

- Respetar momentos de trabajo globalizador y momentos de aprendizajes específicos
- Alternar tiempos de actividades colectivas con otros de trabajo individual y de grupo pequeño.
- Respetar el ritmo irregular de trabajo de algunos niños y niñas y su capacidad para prestar atención durante un tiempo determinado a un mismo tema.
- Respetar el periodo de adaptación que necesitan los niños cuando acuden al centro escolar por primera vez que, en función de sus circunstancias y personalidad, puede ser mayor.
- Establecer *rutinas o marcos habituales* para algunas de las actividades que se realizan regularmente y que centran, organizan y dan sentido a la actividad de los niños. Para aquéllos que tienen necesidades educativas especiales los momentos del corro dentro del aula, la forma en que se realizan las entradas y salidas, los momentos de alimentación, descanso, aseo, etc., adquieren un gran valor comunicativo y les ayuda a anticipar lo que se le pide y lo que va a suceder



Tomar decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos y alumnas.

El tipo de agrupamiento por el que optemos condiciona las posibilidades de relación de los niños y niñas entre sí, de éstos con el profesor o profesora, así como las posibilidades de individualizar la enseñanza y aprendizaje. Cualquier decisión que se

tome respecto a la forma de agrupar a los alumnos debe estar guiada por el criterio de responder a las necesidades de todos y cada uno de los niños. Como criterio general se puede decir que:

- ❑ los grupos demasiado numerosos dificultan la actividad diaria y pueden generar dispersión en los niños y niñas.
- ❑ los grupos con fuerte homogeneidad pueden resultar empobrecedores
- ❑ las agrupaciones heterogéneas presentan ventajas cara a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales y favorecen la individualización.
- ❑ los grupos pequeños, sin interacciones con otros, resultan poco dinámicos y pobres en riqueza de estímulos social
- ❑ la flexibilidad de grupos permite a los niños y niñas buscar las situaciones que les resultan más positivas tanto con sus iguales como con los adultos.

Para poder responder a las necesidades educativas en la formación de grupos dentro del aula o del ciclo se pueden tener en consideración las siguientes pautas:

Gran grupo:

- Permite dar instrucciones e informaciones sencillas pero pueden ser insuficientes para los niños y niñas con dificultades verbales o de atención.
- Permite la planificación conjunta de actividades, distribución de tareas, explicaciones, presentación de modelos, pero será necesario explicaciones complementarias para aquéllos que no pueden mantener la atención.
- Cuando se dan actividades basadas en el diálogo, es necesario ajustar la intervención de forma que llegue a todos y cada uno de los niños y niñas.
- Las actividades largas o con contenido verbal deben adaptarse y ayudarse de imágenes visuales para captar la atención y que todos puedan seguir la actividad.

Pequeño grupo:

- Facilita la atención del profesor a necesidades concretas de los alumnos y alumnas.
- Facilita la interacción y el intercambio de puntos de vista diferentes.
- Permite el trabajo cooperativo y las actitudes de ayuda.
- Es más fácil que los niños y niñas puedan hacer de modelo e imitar lo que hacen.
- Permite adaptar la actividad al ritmo individual.
- Promueve la autonomía de los alumnos y alumnas.
- Contribuye a la construcción de actitudes solidarias al ir resolviendo, en un clima de diálogo, conflictos que se suelen plantear en los grupos.

Individual:

- Permite adaptarse al estilo de aprendizaje de cada niño y niña y a sus características.
- Facilita realizar actividades para el aprendizaje y afianzamiento de ciertos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Permite progresar en aprendizajes instrumentales.
- Promueve la autonomía en el aprendizaje.

**Toma de decisiones en la selección y organización de los recursos.**

Entendemos por recursos todos aquellos materiales curriculares, instrumentos y medios que utiliza el profesor y profesora para el desarrollo planificado del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la selección de recursos y materiales del aula se han de seguir estos criterios:

- adaptarse a las necesidades educativas de los niños y niñas para facilitar el acceso al currículo.
- han de constituir un apoyo a la tarea docente, no son un sustituto a la acción del profesor o profesora.
- deben ser apropiados al contexto en el que se van a utilizar y a las características psicoevolutivas y sociales de los niños y niñas.
- deben ser coherentes con el plan de trabajo propuesto, con las intenciones educativas y con las opciones metodológicas que se van adoptando.

**Toma de decisiones sobre la relación con los niños y niñas.**

La importancia que tiene la cantidad y calidad de las interacciones sociales para que se produzcan aprendizajes ha quedado de manifiesto extensamente a lo largo de este documento, sin embargo, es preciso destacar dos aspectos de especial relevancia a modo de conclusión: por un lado, el papel que cumple el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro lado, la importancia del aprendizaje cooperativo de niños y niñas. El profesorado asume un papel de mediador activo y creativo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Su actuación debe ser meditada y planificada para intervenir convenientemente *antes, durante y después* de llevar a cabo cualquier tipo de actividad para llegar a lo que cada niño necesita. Además, se sabe que el profesorado no es el único capaz de ayudar a producir aprendizajes. La interacción entre iguales juega, asimismo, un papel relevante para

que se consigan las metas educativas y tiene un valor añadido cuando se trata de niños y niñas con necesidades educativas ya que:

- ❑ la interacción entre iguales potencia aprendizaje al ofrecer modelos más fáciles de imitar.
- ❑ educa en la diversidad al contrastar puntos de vista diferentes, tener que aceptarlos, coordinar e interactuar con diferentes roles, al controlar el trabajo común y al ofrecer y recibir ayuda.

En el esquema siguiente se resumen las variables que han de tenerse en cuenta al realizar la programación de aula para responder desde la misma a las necesidades educativas.

Variables de la Programación de Aula para responder a las N.E.E.

- **Realizar propuestas globalizadoras**
- **Tomar decisiones en la selección y organización de los contenidos.**
 - Programar aprendizajes y refuerzos específicos
- **Tomar decisiones en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- **Tomar decisiones en la organización del entorno educativo:**
 - Distribución de espacios y tiempos:
 - 1 El comedor
 - 2 El patio
 - 3 El aula de Psicomotricidad
 - 4 Los rincones o txokos del aula
 - 5 El corro.
 - Distribución de tiempos.
 - Agrupamiento de los alumnos
- **Tomar decisiones sobre los recursos**
- **Tomar decisiones sobre como nos relacionamos con los niños y niñas.**

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Las adaptaciones curriculares se entienden como un proceso de acomodación de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno y deben realizarse siempre que un niño, una niña o un grupo de sujetos presenten necesidades que no pueden responderse únicamente desde las medidas anteriores, es decir, desde el Proyecto Curricular de Centro y la Programación de Aula.

Como se ha ido viendo en anteriores capítulos, una de las características de la Educación Infantil es que las necesidades educativas forman un *continuo* que abarca desde necesidades generales hasta las que son más particulares y específicas y, en función de ellas, se realizan las acciones educativas. Estas forman también un *continuo* que va desde ajustes mínimos en las estrategias educativas hasta adaptaciones más significativas que afectan a objetivos y contenidos. En función de que estos ajustes sean más generales o específicos podemos hablar de dos tipos de Adaptaciones Curriculares Individuales: Adaptaciones poco significativas y Adaptaciones muy significativas.

Adaptaciones poco significativas del currículo son aquellas que afectan a uno o varios de los elementos curriculares y tienen siempre como referencia el mismo ciclo en el que está escolarizado el alumno o alumna.

Las adaptaciones poco significativas tratan de asegurar que cada niño y niña va a recibir una atención educativa adecuada a las necesidades que presenta. Las modificaciones, en estos casos, afectan a aquéllos elementos curriculares que quizá sean menos relevantes, pero que son de gran importancia en la Educación Infantil: la secuencia de los aprendizajes, las actividades que se proponen, la elección de los contenidos, los materiales que se utilizan, las ayudas que se prestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción entre los niños y niñas, la forma de evaluar, etc., modificaciones, todas ellas, que tienen como fin llegar **de forma intencional** a compensar las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas del aula.

Estas son modificaciones que el profesorado realiza habitualmente en su práctica para responder a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y niñas de esta edad y a las dificultades que se suelen plantear. Posiblemente en el momento de realizar la evaluación inicial del grupo pueden detectarse ya situaciones sobre las que es necesario actuar de manera intencional, con objeto de compensar y prevenir necesidades y de que la acción educativa sea eficaz. Las modificaciones a realizar, por tanto, no se realizan a "*posteriori*" sino que se incorporan cuando se planifica el currículo del grupo, a partir de la evaluación del alumnado y del contexto y del conocimiento de las necesidades educativas especiales que pueda presentar determinado niño o niña.

Se ha señalado con anterioridad que en este ciclo educativo es habitual encontrar diversidad de necesidades educativas, transitorias muchas de ellas como consecuencia del carácter de evolución propio del desarrollo de los niños y niñas de esta edad, por lo que será coherente proporcionar atención a cada escolar en un contexto, natural y ordinario, esto es, en la escuela y en el aula, pudiendo contar con la intervención de otros profesionales del propio centro, profesorado de apoyo, consultor o consultora, educadores de otro nivel, auxiliar, etc., que colaborarán con el tutor o la tutora en la planificación de su intervención o interviniendo directamente.

Esta forma de responder a las necesidades educativas especiales a través de adaptaciones curriculares *poco significativas*, coincide, además, con el enfoque globalizador del aprendizaje propio de la etapa infantil, tal como ha sido explicado, ya que:

- facilita la *planificación de actividades relacionadas con la realidad y el interés de los niños y niñas* por medio de diversas modificaciones en el tipo de actividades, en los materiales, e incluso, en los momentos en que se trabajan determinados contenidos.
- permite *articular alrededor de un mismo tema o eje común actividades con diferentes niveles de dificultad*, de forma que se produzcan distintos aprendizajes significativos para los niños y niñas.
- permite, por último, *adaptar los contenidos a los conocimientos previos* de cada niño y niña y programar *el tipo de ayuda* más adecuada para cada caso.

Estas medidas, compensadoras y facilitadoras del desarrollo, debieran ser en sí mismas estrategias válidas, y en muchos casos suficientes, para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales que se presentan en la Educación Infantil. Sin embargo, para los niños y niñas más desfavorecidos, sea por sus discapacidades o por el medio socio-cultural del que provienen, aún siendo estas medidas imprescindibles, no son suficientes si no se plantea a través de ellas la *intencionalidad* de que la acción educativa del aula llegue a la particularidad de los niños y niñas más discapacitados y con mayores necesidades educativas.

Es importante señalar de nuevo que en la Educación Infantil la respuesta idónea para responder a la mayor parte de las necesidades educativas especiales va a venir dada, fundamentalmente, a través de *Adaptaciones Curriculares poco significativas*. En el segundo ciclo de la Educación Infantil se plantea que todos los niños y niñas lleguen a

desarrollar los mismos objetivos y capacidades, aunque para ello sea preciso realizar modificaciones diversas en la organización, en las actividades, en el tipo de ayudas que se les presta, en la selección y temporalización de los contenidos, etc., que deben estar incorporadas en la Programación de Aula.

No obstante, en algunos casos se presentan situaciones de niños y niñas con necesidades educativas especiales, excepcionales y de carácter permanente, con los que es necesario trabajar la adquisición de objetivos y contenidos correspondientes al primer ciclo educativo (0 a 3 años de edad), y para los cuáles es adecuado elaborar una Adaptación Curricular Individual significativa, y ello, junto con las modificaciones y ajustes efectuados en la programación de aula.

Las Adaptaciones Curriculares significativas se realizarán cuando se precisa una modificación de los objetivos o los contenidos y hay que tomar como referencia los de otro ciclo educativo.

Las adaptaciones curriculares significativas van a tener repercusiones muy importantes en la vida escolar y social de los escolares y, por tanto, deben tener un carácter excepcional. Antes de realizar una adaptación curricular significativa será necesario introducir modificaciones en los elementos menos relevantes del currículo (adaptaciones en la metodología, organización, secuencia a seguir en la presentación de los contenidos) y comprobar si ello es suficiente para responder a las necesidades educativas especiales de determinado niño o niña. Sólo en último extremo, y cuando las medidas anteriores no son efectivas, se eliminarán o sustituirán determinados objetivos y contenidos, tomando como referencia el currículo de un ciclo diferente.

Las Adaptaciones Curriculares significativas es un recurso necesario y positivo para los niños y niñas con necesidades educativas especiales de mayor gravedad, pero se puede convertir en una medida contraproducente y discriminatoria si con ella se intenta sustituir las adaptaciones del currículo de menor significatividad que deben hacerse en la programación general del aula: adaptaciones en la metodología, en la organización del aula, en la secuenciación de los contenidos, en la propuesta de actividades diversas para diferentes ritmos de adquisición, etc. Con ello se quiere decir que la elaboración de una Adaptación Curricular Individual significativa exige también una adaptación de la Programación de Aula, de forma que en ésta se incorporen los cambios de la Adaptación Curricular Individual.

Por consiguiente, en los casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales previstas como permanentes, que precisan ayudas extraordinarias y generan actuaciones específicas para que accedan al currículo, estas medidas no se ubican fuera de la programación del aula; por el contrario, se incorporan a la misma constituyendo la propia adaptación curricular del aula. Si pretendemos una escuela infantil comprensiva e integradora no podemos imaginarnos en ella un currículo inflexible para los niños y niñas considerados "normales" por una parte, y por otra adaptaciones y recursos definidos solo para los niños mal llamados a veces "de integración" y por consiguiente, no se pueden entender las adaptaciones curriculares individuales significativas como algo ajeno a lo que es la programación de aula.

Ejemplo: "Una niña con déficit visual puede necesitar un programa de enriquecimiento del lenguaje y del desarrollo de la percepción táctil y quinestésica. Asimismo, puede ser necesario en un primer momento la ayuda de una persona auxiliar que le facilite la exploración y conocimiento del espacio próximo. Estas ayudas extraordinarias se incluyen en la programación del aula adaptando las actividades, preparando materiales para el desarrollo sensorial, organizando momentos de atención individualizada dentro del grupo y también enriqueciendo el programa del aula con actividades de refuerzo verbal y sensorial y psicomotor"

Criterios de permanencia en Educación Infantil

El término de la Educación Infantil da inicio a la Educación Primaria que es obligatoria para todos los niños y niñas a partir de los 6 años de edad según la Orden de Implantación de la Educación Infantil y Primaria (B.O.P.V. 13/ 8/ 1992). En esta orden se ha previsto la posibilidad de adaptar la edad de comienzo de la Educación Primaria, tras una evaluación y cuando así lo exija la gravedad de las necesidades educativas especiales que pueda presentar determinado niño o niña, pudiendo permanecer un año más en Educación Infantil.

Esta medida de carácter excepcional, ha de tomarse tras una evaluación y valoración de diferentes variables, ponderando las ventajas de la permanencia en el ciclo infantil así como los inconvenientes y efectos contraproducentes que puede tener el retardar la escolaridad obligatoria y la desvinculación de su grupo de referencia.

La adaptación de la edad de comienzo de la Educación Primaria no es necesaria para todos los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales; ha de proponerse única y exclusivamente en los casos de niños y niñas cuyo retraso en el inicio de la Educación Primaria constituya un elemento imprescindible de su adaptación curricular; dicho de otro modo el hecho de tener necesidades educativas especiales por sí sólo no es un criterio suficiente para proponer un retardo de la escolaridad obligatoria.

A la hora de valorar la conveniencia de retrasar el inicio de la Educación Primaria permaneciendo un año más en Educación Infantil se han de tomar en consideración ciertos criterios, entre los cuáles, los que siguen a continuación pueden ayudar en la toma de decisiones. Son los siguientes:

- ❑ Cuando las necesidades educativas especiales de determinado niño o niña ha hecho necesario elaborar una ACI significativa, es decir, cuando no se han alcanzado los objetivos correspondientes al primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años de edad) o están aún trabajándose.
- ❑ Cuando los problemas orgánicos, de desarrollo o de salud de determinado niño o niña ha originado necesidades médicas que han retardado el inicio a la escuela y su socialización, presentando además necesidades educativas especiales.
- ❑ Cuando se valora que el contexto educativo propio de Educación Infantil es más apropiado para el desarrollo psicológico, afectivo, social y cognitivo de este niño o niña que el contexto propio de Educación Primaria. Entendemos por "*contexto*" el ambiente, los métodos, las estrategias educativas, el clima y el tipo de interacciones que se da entre los niños y niñas, los adultos y sus familias.

Es importante destacar que el hecho de tener necesidades educativas especiales no es en sí mismo motivo que justifique prolongar la escolaridad en Educación Infantil; por el contrario, la práctica nos dice que para muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales ha sido adecuado iniciar la Educación Primaria a la edad correspondiente y con su grupo habitual, siempre que se han asegurado las ayudas pedagógicas necesarias. Por otra parte, en una valoración en este sentido, cada uno de los criterios mencionados no son, por sí solos, elementos suficientes para indicar la conveniencia o no de prolongar un año más la permanencia en Educación Infantil. Ha de ser, mas bien, la combinación de varios de estos criterios los que darán la información necesaria y guiarán la toma de decisiones acerca de lo

que es más conveniente para cada niño o niña en el momento de iniciar la Educación Primaria.

Proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales

Cuando para responder a las necesidades educativas especiales de determinado niño o niña se necesita elaborar una Adaptación Curricular Individual (ACI), se iniciará un proceso de adaptación del currículo que tiene las siguientes fases:

Fases del proceso de elaboración de una ACI

FASE 1 *Evaluación inicial del alumno o alumna y del contexto*

FASE 2 *Toma de decisiones sobre el alumno la alumna y el contexto*

FASE 3 *Planificación del currículo del alumno o alumna*

FASE 1. *Evaluación inicial. Identificación de las necesidades educativas especiales*

La identificación de las necesidades educativas comienza con una evaluación o detección inicial que, en este ciclo educativo, se realiza fundamentalmente por medio de la **observación** del niño y de la niña y en la estimación, a partir de estas observaciones, de las divergencias en su desarrollo, teniendo presente que la evolución infantil no tiene exactamente los mismos ritmos y que hay márgenes más o menos amplios para él.

La observación se debe realizar en el medio natural en el que los escolares se desenvuelven, en el lugar donde se producen las interacciones con otros niños y niñas, con los diferentes materiales y con lo que es objeto de aprendizaje, y donde

el tutor o tutora resultan insustituibles para establecer medidas de detección, de ajuste y prevención.

Estas observaciones deben hacerse en términos de identificación y definición de las necesidades educativas, con objeto de orientar la toma de decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje (qué, como, cuando enseñar, aprender y evaluar) y determinar las posibles ayudas y recursos que serán necesarios para posibilitar el aprendizaje y adaptación del niño o la niña.

***Ejemplo:** Si vamos a evaluar la comprensión oral y queremos observar la "Comprensión de ordenes y consignas sencillas" es insuficiente decir SI lo realiza o No lo realiza, tendremos también que valorar las condiciones en que puede hacerlo: "Necesita que antes de darle una consigna centremos más su atención" o "Para hacerlo necesita que se le indique el lugar", "Cuando están sus compañeros responde mejor porque puede imitarles" etc.*



La información que interesa recoger en el proceso de evaluación es la siguiente:

** **Nivel de competencias del alumno o alumna con respecto a los ámbitos que tomemos como referencia.***

** **Cómo aprende el alumno o alumna***

- Su estilo de aprendizaje*
- Qué es lo que le motiva para aprender.*
- Qué ayudas necesita y en que condiciones aprende mejor.*

** **Evaluación del contexto de aprendizaje mediante la valoración de distintas variables de la situación educativa (6)***

- cómo se le enseña al niño o a la niña*
- el clima del aula,*
- la interacción entre alumnos y alumnas*
- la interacción profesora-alumno*
- la organización del aula y el funcionamiento del grupo*
- qué evaluamos, cómo y para qué evaluamos*

(6) AA.VV. (1992). *Materiales para la evaluación del contexto educativo*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. IBE/CERE.

Se trata de conocer qué es lo que los niños y niñas son capaces de hacer con respecto a los objetivos y contenidos del currículo propuesto para el grupo. Esta evaluación debe permitir conocer:

- cuál es el punto de partida del alumno y sus necesidades educativas especiales, para planificar el trabajo a realizar con él.
- qué es lo que el alumno o alumna conoce y lo que no conoce.
- qué tipo de ayudas y en qué condiciones puede aprender mejor.

Al evaluar el contexto tratamos de recoger, fundamentalmente, aquella información relativa al contexto próximo de los escolares, y analizar la repercusión que tiene en éstos las distintas variables presentes en la situación educativa, con objeto de introducir los cambios necesarios para mejorar la respuesta educativa.

Para realizar esta valoración inicial el profesorado tiene a su disposición diversas estrategias, técnicas y recursos. De ellos presentamos algunos de los instrumentos de mayor utilidad por responder mejor a las características de la edad infantil.



Instrumentos para evaluar las necesidades educativas en la Etapa Infantil.

1. El Proyecto Curricular de Centro. Recoge los objetivos y contenidos que se plantean en la programación del 2º ciclo de la Educación Infantil, y sirve de referencia para realizar la programación del aula con las modificaciones y adaptaciones curriculares necesarias.

2. La Escala Haizea. Es una escala de desarrollo que permite detectar de forma precoz anomalías en el desarrollo cognitivo, social y motor de los niños y niñas con el fin de:

- intervenir y compensar precozmente los aspectos más deficitarios
- adecuar el entorno a las necesidades educativas que aparecen
- realizar valoraciones más especializadas cuando sea necesario
- orientar a familiares y educadores

Comprende las edades de 0 a 6 años y proporciona unos *SIGNOS DE ALERTA* que, cuando son persistentes, son indicadores de la existencia de problemas en el desarrollo que pueden tener carácter de gravedad y advierten de la conveniencia de complementar estas observaciones con otras exploraciones más especializadas. La escala Haizea consta de 97 elementos de evaluación que forman una tabla de desarrollo que incluye las áreas siguientes:

- Area de Socialización (26 elementos)
- Area de Lenguaje y Lógica-matemática (31 elementos)
- Area de Manipulación (19 elementos)
- Area Postural (21 elementos)

Este instrumento es sencillo de utilizar pues son suficientes las observaciones de la actividad del niño en el entorno del aula, junto con la información que nos proporciona la familia, para planificar medidas de compensación y mejora desde las tareas cotidianas del aula. En el *Anexo 3* incluimos una hoja de registro correspondiente a esta escala.

3. Registros. Para observar determinados aspectos del desarrollo de los niños y niñas (el juego, la imitación, el lenguaje verbal, etc.) podemos utilizar registros en los que se va anotando los datos que observamos en diferentes momentos de la actividad. Existen gran variedad de registros y es relativamente fácil construir modelos en el propio ciclo para hacer observaciones sobre diferentes aspectos del desarrollo. Se incluye como ejemplo un modelo de registro que pueden utilizarse para llevar el control de esfínteres (*Anexo 4*)

4. Entrevistas. Las entrevistas con la familia aportan información y datos referentes al desenvolvimiento de los niños en el medio familiar que son útiles para completar las observaciones que se realizan en el centro escolar. Ayudan a tener una visión global de cada niño y niña y a conocer las costumbres, intereses y hábitos familiares, además de facilitar la cooperación entre familia y escuela. En el *Anexo 5* se presentan un modelo de entrevista inicial para realizar con las familias.

FASE 2.- Toma de decisiones sobre el alumno, la alumna y el contexto

A partir de la información obtenida en el proceso inicial de evaluación se deben tomar decisiones en aquellos aspectos en los que se han recogido información, introduciendo los cambios y el tipo de ayudas necesarias para facilitar y mejorar el progreso del alumno o de la alumna.



Estas modificaciones se podrán realizar en los aspectos siguientes (7):

Con respecto al alumno o alumna

- En las estrategias que se utilizan
- En la forma de trabajar con él o con ella (individual o en grupo)
- En el tipo de ayudas que se le dan
- En los materiales que se utilizan
- En las actividades que se le proponen
- En el horario de trabajo con el niño o niña
- En los medios que se utilizan para motivarle
- En los objetivos y contenidos

Con respecto al ciclo y al aula

- En la organización de los espacios y los tiempos
- En el agrupamiento de los alumnos
- En la metodología de trabajo
- En el sistema de planificación y evaluación
- En la organización y coordinación del profesorado
- En los recursos materiales y su organización
- En los objetivos y contenidos
- En la programación de aprendizajes y refuerzos específicos.

Con respecto al Centro

- En la organización de los recursos personales y materiales
- En los aspectos metodológicos
- En los sistemas de planificación y evaluación
- En los sistemas de coordinación entre el profesorado
- En los objetivos y contenidos

Muchas veces es necesario prestar ayudas concretas para que algunos niños con necesidades educativas puedan realizar determinados aprendizajes. Uno de los objetivos de la evaluación es detectar qué tipo de ayudas y que condiciones son necesarias para que los alumnos y alumnas pueden adquirir mejor lo que aprenden; es decir, habrá que conocer y tomar decisiones sobre cuáles son las condiciones

óptimas para que aprendan. Describimos a continuación algunas de las ayudas que pueden prestarse dentro del aula y que facilitan el aprendizaje.

- (7) *Materiales de apoyo para la realización de adaptaciones curriculares individuales. Etapas de Educación Infantil y Primaria. nº1.* (1994). Vitoria-Gasteiz Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. CEI/IDC.



Tipo de ayudas que pueden utilizarse con los niños y niñas del segundo Ciclo de la Educación Infantil que presentan necesidades educativas especiales

Presencia física, permaneciendo a su lado mientras realiza la tarea.

Aumentar el tiempo de espera, dando tiempo suficiente para que pueda responder a lo que se le pide

Programación de actividades sencillas, que tengan los pasos y secuencias suficientes para que se adapten al nivel de conocimientos de cada niño.

Uso de señales visuales, fotografías, dibujos, gráficos, símbolos, etc., que acompañen al lenguaje verbal y que ayudan a localizar el espacio y el tiempo en que se realiza cada actividad, el modo de hacerla. Asimismo resultan de gran ayuda para que los niños y niñas controlen su propia actividad.

El refuerzo social, las sonrisas, hablar con cada niño, darle oportunidad para que cuente sus experiencias,....., es un estímulo muy positivo para los escolares, que influye tanto en el aspecto afectivo como en el deseo por aprender.

Dar instrucciones claras a cada niño y niña, asegurándonos que han comprendido bien lo que se les pide en cada momento y que saben lo que tienen que hacer.

Modelado de la actividad que se les pide, dando oportunidad de que observan, en una persona significativa para ellos o en el propio grupo de compañeros el "modelo" de lo que tienen que hacer, y puedan imitar la actividad que desean seguir.

Realizar conjuntamente con el niño o niña toda la actividad o parte de la misma.

Ayuda física para realizar determinadas tareas, tales como trasladarse, aprender de hábitos relacionados con el control de esfínteres, la alimentación, etc

Encadenamiento, Muchas tareas que realizan los niños de estas edades están formadas por actividades encadenadas unas con otras, de tal manera que forman una secuencia. Podemos utilizar este procedimiento para la enseñanza de habilidades, entendiendo éstas como eslabones ordenados de pasos distintos, y comenzando por el aprendizaje de los últimos pasos de la cadena.

Ejemplo Salir del aula viene precedido por:

- recoger los materiales
- quitarse la bata, y
- colgarla en su lugar

En algunos casos se obtiene mejor resultado cuando se comienza a enseñar el último paso de la cadena (colgar la bata en su lugar) y progresivamente, según el ritmo de cada niño o

niña, ir encadenando el resto de actividades.

FASE 3. Planificación del currículo individual del alumno o alumna

Una vez definidas las necesidades educativas del niño o de la niña y los cambios o modificaciones que se van a introducir, se puede determinar cuál será su programa de trabajo a lo largo del Ciclo. Esta planificación individual del currículo debe insertarse en la Programación del Aula, de forma que desde ésta se recojan las modificaciones que formarán parte de los componentes ordinarios y comunes al grupo de referencia (adaptación de actividades, uso de determinados materiales, organización de los tiempos...) para que el niño o niña pueda participar plenamente en el trabajo que desarrolla su grupo.

Puede suceder que haya algunos aspectos de esta planificación que sea preciso concretarlos en programaciones individualizadas de trabajo; se han de recoger como tal, pero sin perder de vista que el objetivo prioritario es conseguir la integración y socialización y ésta sólo va a ser más factible si se convive y se interactúa con los demás en una situación normalizada.

Los aspectos que deberían quedar reflejados en esta planificación general, son los siguientes:

QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR AL ALUMNO O ALUMNA

CÓMO ENSEÑAR AL ALUMNO O ALUMNA

QUE RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES SERAN NECESARIOS

***QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR Y REALIZAR EL SEGUIMIENTO DEL
ALUMNO O ALUMNA***



Si quieres saber más

- * *Materiales de apoyo para la realización de adaptaciones curriculares individuales Etapas de Educación Infantil y Primaria. nº1.* (1994). Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. CEI/IDC.
- * GONZALEZ MANJON, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga. Ediciones Aljibe.
- * RAMSEY, C. (1990). *Juegos adaptados para niños con necesidades educativas especiales.* Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. INSERSO.
- * TOLEDO GONZALEZ, M. (1986). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales.* Madrid. Santillana.
- * ZABALZA, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid. Narcea.
- * *Guía de recursos para la Educación Infantil.* Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. CEI/IDC. (En elaboración)



Para reflexionar en tu Centro

- * Analizar las actividades habituales o rutinas que se realizan en el ciclo infantil. Ver de qué forma están contempladas en ellas las necesidades educativas especiales de algunos niños y niñas.
- * Hacer una relación de los materiales que hay en cada rincón o *txoko* del aula y analizar las capacidades que desarrollan. Reflexionar sobre ¿Cómo pueden trabajar los niños y niñas con necesidades educativas especiales con estos materiales?
- * Recoger las ayudas extralingüísticas: visuales, auditivas, expresivas, etc., que se utilizan en el aula y en los espacios comunes del centro: el comedor, servicios, patio, gimnasio, aula de psicomotricidad, aula de video, etc.
- * Analizar la organización del tiempo y espacio del comedor, recreo, espacios amplios del centro, etc., y ver de qué forma están adaptados para el funcionamiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- * Aplicar la prueba Haizea y comparar los resultados obtenidos con las ayudas y refuerzos que están establecidos en la programación de aula.
- * Analizar la agrupación del alumnado: ¿pueden los alumnos cooperar en la ayuda a otros, pueden hacer actividades conjuntas?
- * Hacer un listado de los temas que pueden tratarse en una primera reunión a realizar con las familias al inicio del curso escolar.

IV. GUÍA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En este apartado se presentan a modo de guía un resumen de algunos de los síndromes, trastornos o situaciones que se presentan con mayor frecuencia en la Educación Infantil y que dan origen a necesidades educativas especiales. El objetivo de las mismas es ofrecer una información elemental y básica sobre cada uno de los trastornos o síndromes tratados, y se estructuran en forma de fichas con distintos apartados en los que se incluye bibliografía básica para que el profesional interesado pueda profundizar en el tema. Las fichas tienen los siguientes apartados:

- ✓ Informa acerca de características muy generales de cada síndrome o situación
- ✌ Recoge a modo de orientación los aspectos positivos y las competencias que suelen estar más preservadas en cada trastorno o situación.
- * Da información acerca de las dificultades más comunes a las que deberá responderse.
- ✚ Ofrece pautas de intervención para el trabajo escolar recogiendo en cada situación aspectos más relevantes para la programación del aula o para la Adaptación Curricular Individual.
- 📄 Informa sobre bibliografía que trata en mayor profundidad el tema.

1. El niño y la niña con Síndrome de Down	92
2. El niño y la niña con retraso global del desarrollo	95
3. El niño y la niña con Autismo	98
4. El niño y la niña con déficit visual	101
5. El niño y la niña con déficit auditivo	104
6. El niño y la niña con discapacidad motora	107
7. El niño y la niña con retraso en la adquisición del control de esfínteres	110
8. El niño y la niña de minoría étnica o cultural marginada	113
9. El niño y la niña que sufre maltrato	116
10. La familia con un hijo o hija con necesidades educativas especiales	119

A lo largo del documento se ha abordado las dificultades de la edad infantil haciendo una descripción de necesidades educativas desligadas de los déficits o síndromes concretos que las pudieran producir. Sabemos que unas mismas necesidades educativas que se den en la evolución de los niños y niñas pueden provenir de múltiples causas o tener su origen en trastornos diferentes. Por otro lado, desde la escuela se trata de dar respuestas a las necesidades educativas especiales que aparecen independientemente del síndrome específico que las pueda originar. Por estas razones se ha optado por hacer una descripción de necesidades educativas y para las cuales se han ido proponiendo la respuesta que puede darse desde la escuela independientemente de la causa que las origina.

No podemos dejar de considerar, sin embargo, que existen síndromes concretos que en sí mismos se asocian y se acompañan de necesidades educativas concretas.

Indudablemente, también en los niños y niñas que tienen un mismo síndrome o trastorno hay diferencias individuales que marcan trayectorias y evoluciones diferentes, no todos son iguales ni se comportan de la misma manera, pero sí puede indicarse un patrón de desarrollo peculiar y característico de cada síndrome, que comporta unas necesidades comunes.

Las primeras preguntas que surgen a los educadores cuando se encuentran con un niño o una niña con necesidades educativas especiales, están relacionadas con aspectos que tienen que ver con la problemática individual de estos niños por un lado, y también con las condiciones escolares más idóneas para responder y potenciar su avance

Surgirán preguntas de este tipo:

- ¿Qué problema tiene?
- ¿Cómo son los niños y niñas que tienen este tipo de trastorno?
- ¿Cómo es su desarrollo y su avance?
- ¿Sus características especiales obligan a variar los métodos pedagógicos?
- ¿Qué aspectos le resultan de mayor interés y de mayor facilidad para aprender?
- ¿Cuáles son las cosas que le gusta hacer, lo que le agrada o le resulta de mayor facilidad?
- ¿Cuáles son las actividades que le resultan más exitosas ?
- ¿De qué forma podemos ayudarle a progresar y superar sus dificultades?
- Etc.

A fin de responder a estos interrogantes, y respetando siempre en primer lugar a cada niño y niña como persona que tiene su individualidad y su propia evolución independientemente de su trastorno, se trata de perfilar las características propias de algunas minusvalías o trastornos que aparecen en la escuela infantil. Las fichas que se incluyen a continuación recogen de forma esquemática y a modo de guía características generales propias de cada minusvalía o trastorno, las necesidades educativas y las pautas de intervención educativa de algunos trastornos o situaciones que son más habituales en este ciclo educativo. Teniendo presente que cada niño y niña es una individualidad con su peculiar modo de ser y de aprender se presentan pautas de carácter general que tienen la intención de orientar a los educadores para responder a las necesidades que se presentan.

A la hora de seleccionar los trastornos a incluir en este apartado se ha optado por recopilar aquéllos que, o bien son frecuentes en este ciclo educativo con el retraso en el control de esfínteres, o son menos frecuentes pero son especialmente graves para los niños que lo padecen como es el maltrato infantil. Se incluyen también las situaciones del entorno que acompañan al niño o niña con necesidades educativas especiales: la familia y el profesorado.

Las guías que se incluyen son:

1. El niño y la niña con Síndrome de Down
2. El niño y la niña con retraso global del desarrollo
3. El niño y la niña con Autismo
4. El niño y la niña con déficit visual
5. El niño y la niña con déficit auditivo
6. El niño y la niña con discapacidad motora
7. El niño y la niña con retraso en el control de esfínteres
8. El niño y la niña de un minoría étnica o cultural marginada
9. El niño y la niña que sufre maltrato.
10. La familia que tiene un hijo o hija con necesidades educativas especiales

1. El niño y la niña con Síndrome de Down

✓ Características

- * El niño o la niña con Síndrome de Down presenta en sus primeros años un desarrollo que sigue, en términos generales, patrones evolutivos muy similares a los del resto de los niños y niñas.
- * Sin embargo, muestra notables peculiaridades en diversos aspectos del comportamiento en los que sí tienen diferencias cualitativas que hay que atender de forma diferenciada.
- * El Síndrome de Down aparece a veces asociado a otros problemas entre los cuáles son comunes las malformaciones cardíacas y los déficits visuales o auditivos.



¿Qué cosas les gusta y hacen bien?

- * Tienen una buena percepción emocional del otro. Son niños y niñas con una buena empatía que les facilita la socialización y la relación social con los demás niños y niñas y con los adultos.
- * Están muy capacitados para la imitación, tanto en las situaciones individuales, como la imitación de pautas y normas que se establecen en el grupo, lo cuál es muy aprovechable para el aprendizaje.
- * Tienen, por lo general, una buena comprensión lingüística, que les permite desenvolverse bien en el entorno y comprender las situaciones sociales en que se encuentran.
- * Tienen buena percepción y memoria visual que facilita las tareas de asociación, el reconocimiento de formas, las tareas gráficas, etc., muy aprovechables para el inicio de la lectura y escritura.
- * Adquieren gusto por el trabajo cuando se les entrena y se les enseña debidamente.
- * Por regla general tienen una buena capacidad para adaptarse al entorno escolar, especialmente si se les dan pautas y tiempo suficiente.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

- * En general, presentan mayores dificultades en las habilidades expresivas que en las habilidades de tipo comprensivo. Les resulta más difícil la expresión del lenguaje y suele ser habitual el retardo del mismo, mientras que la capacidad para comprender el lenguaje verbal es cualitativamente mejor.
- * En relación a la expresión motriz, suelen tener mayores dificultades en la motricidad fina, en el uso de instrumentos escolares (pinturas, tijeras, ...), en la adquisición de destrezas finas (atar y desatar, ...) y necesitan un mayor entrenamiento en estos aspectos .
- * Suelen tener mayores dificultades en la percepción y memoria auditiva que en la visual para la que son más habilidosos. De ahí su facilidad para la adquisición de aprendizajes cuando los mismos se efectúan principalmente por la vía visual más que por la auditiva.

* Probablemente tienen dificultades para trabajar solos y para seguir instrucciones dadas al grupo de forma general.

* Pueden tener dificultades de concentración o para mantener la atención durante un tiempo en un juego o una tarea.

✚ ¿Cómo le podemos ayudar?

* Por lo general, los objetivos y contenidos del 2º ciclo de la Etapa Infantil son los adecuados para el trabajo escolar de estos niños y niñas, pero en algunos casos pueden necesitar más tiempo para conseguirlos.

* Las actividades, situaciones y el tipo de interacciones que se producen en el aula son de una gran riqueza para el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de estos niños y niñas.

* Se sabe que tienen mejores resultados en el aprendizaje cuando:

- la tarea se les presenta con ayudas visuales como fotografías, dibujos, señales,..etc.
- cuando el lenguaje verbal va acompañado además de lenguaje expresivo, manual o gestual.

*** Compensando estos aspectos**

- Atención, Percepción y Motivación ejercitando tareas de:
 - Asociación de iguales, emparejamiento de objetos, dibujos, lotos,...
 - Clasificación
 - Selección de los iguales, los parecidos,....
 - Nombrar objetos, acciones,....
- Habilidades de autonomía
- Desarrollo del lenguaje expresivo.
- Habilidades motrices.
- Desarrollo de hábitos de atención y centraje

*** Con estas pautas de intervención y ayuda**

- Realizar diferentes actividades para conseguir un mismo objetivo.
- Proponer actividades cortas.
- Utilizar el refuerzo social: sonreírle, mirarle, estar a su lado en la tarea, etc.
- Iniciar las actividades desde un nivel máximo de facilitación.
- Adecuar el material que se utiliza en las actividades de forma que se facilite la percepción visual.
- Usar refuerzos visuales que centren su interés como tarjetas, señales, fotos.
- Simultanear la ayuda física con instrucciones verbales y el modelado en algunas de las actividades

✎ **Si quieres saber más** * GARCIA ESCAMILLA, S. (1988). *Síndrome de Down. Avances médicos y psicopedagógicos*. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.

* FLOREZ, J; TRONCOSO, M.V. (1991). *Síndrome de Down y educación*. Fundación S. Dwon de Cantabria. Barcelona. Salvat. Valencia. Promolibro.

* HURTADO MURILLO, F. (1993). *Estimulación temprana y síndrome de Down: Programa práctico para el lenguaje expresivo en la primera infancia*.

* PEREIRA, J. (1987). *Síndrome de Down: Programa de Acción Educativa*. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

2. El niño y la niña con retraso global del desarrollo

✓ **Características**

- * Los niños y niñas con retraso global en su desarrollo tienen en esta etapa educativa una evolución retardada que, sin embargo, sigue patrones evolutivos muy similares al resto de los compañeros de su edad.
- * Lo característico del retraso generalizado es que no afecta de forma exclusiva a un área concreta, sino que son todas las áreas

de su desarrollo intelectual, afectivo y social las que están retardadas.

* En muchos casos, con la conveniente estimulación, adquieren pautas evolutivas y un ritmo similar al de su edad pues se trata solamente de un retardo en la adquisición de capacidades y destrezas.

* En otros casos, aún con los avances conseguidos, este retraso madurativo, mostrará en edades futuras un déficit de capacidad intelectual



¿Qué cosas les gusta y hacen bien? * Suelen tener respuestas muy positivas a la interacción social y al aprendizaje cuando se proponen actividades ajustadas a su nivel madurativo.

* Aprenden más fácilmente cuando se utiliza junto con la estimulación verbal la vía visual como refuerzo para la comprensión de los mensajes.

* Les gusta que se les refuerce todas las realizaciones positivas por pequeñas que éstas sean.

* Como a cualquier niño les gusta la actividad, los juegos, explorar objetos, moverse en el espacio, pero es necesario adaptar los programas, tiempos y ritmos de las actividades a su nivel madurativo.



¿Qué dificultades tienen? * Sus dificultades son globales y afectan a distintas áreas del desarrollo; surgen desfases en el conocimiento, coordinación y control del propio cuerpo.

* Pueden tener tendencia a aislarse del grupo cuando la interacción con los iguales les resulta especialmente difícil, a no ser que se pongan en estas ocasiones medidas que les facilite la relación social.

* Sus estrategias para reorganizar y entender de modo adecuado las demandas del entorno social, mantener y dirigir la atención, organizar la información y adaptar la conducta pueden estar más retardadas y afectar al modo de realización de algunas de las tareas escolares.

* El nivel de motivación hacia las actividades puede verse afectado por una insuficiente comprensión verbal, por hábitos de atención que no están suficientemente instaurados o por la propia dificultad de la tarea que se le propone.

* Suelen presentar un retardo en la formación de conceptos y para establecer categorías, clasificaciones, relaciones entre los objetos, hechos, etc.

* El área de lenguaje tanto comprensivo como expresivo puede estar más o menos retardada, especialmente cuando no hay apoyo del contexto.

✚ ¿Cómo les podemos ayudar?

* Lo habitual en estos casos es que tanto la organización del aula como los objetivos del segundo ciclo de la Etapa Infantil, sean los adecuados; sin embargo, será necesario secuenciar y adaptar los contenidos y actividades teniendo en cuenta sus aprendizajes previos.

* Se les ha de dar mayor tiempo para que aprendan y para que puedan interpretar y comprender el entorno en el que se desenvuelven, los objetos, las personas, su propio cuerpo, etc.

* Se han de plantear actividades adecuadas a su nivel de competencia, debidamente seleccionadas y desmenuzadas en secuencias sencillas.

*** Potenciando los siguientes aspectos**

- El conocimiento del propio cuerpo y el desenvolvimiento en el espacio
- Las habilidades motrices a través de la estimulación psicomotriz y el juego
- Las habilidades de autonomía
- La manipulación, experimentación y diferenciación de objetos y espacios
- La formación de conceptos como:
 - Asociación de cosas iguales
 - Emparejamiento de objetos, dibujos, lotos,...
 - Clasificación de formas, tamaños, colores, etc.
 - Diferenciación de objetos según el uso, características, etc.

*** Con estas pautas de intervención y ayuda**

- Proporcionándoles ayuda física encaminada a sostener, guiar o apoyarle para que pueda realizar la actividad.
- Estructurando las actividades, el tiempo y el espacio de forma consistente para que pueda interiorizar las nociones espaciotemporales.
- Planteando actividades que estén en su zona de desarrollo y en las que haya mínimas posibilidades de error.
- Trabajando a través del modelado y la imitación cuando es necesario.
- Asegurándonos de que comprende las situaciones y utilizando un lenguaje ajustado a su nivel para que pueda comprendernos.
- Aprovechando las situaciones de juego, psicomotricidad y expresión para trabajar los conceptos básicos.
- Hablando sobre hechos recientes, sucesos concretos o en presencia de los objetos.
- Recurriendo a ayudas visuales y gestuales que les permita realizar las tareas con éxito.
- Valorando sus adquisiciones de aprendizaje y sus éxitos

*** Llevando una coordinación con la familia y las personas que colaboran en su atención.**

- Acordando los días en los que se tendrán reuniones con la familia para ver los avances y/o dificultades que puedan surgir.
- Colaborando todos los profesionales que participan en su atención, tutora, auxiliar, consultora, etc., en la toma de decisiones respecto al plan de trabajo o adaptación curricular, etc.

✎ Si quieres saber más

* GARAIGORDOBIL, M. (1992). *Juego cooperativo y socializado en el aula*. Madrid. Seco-Olea.

* MAJOR, S; WALSH, M. (1983). *Actividades para niños con problemas de aprendizaje*. Barcelona. CEAC.

3. El niño y la niña con Autismo

✓ Características

* El Autismo es un trastorno profundo del desarrollo caracterizado por alteraciones importantes en el comportamiento, en la comunicación social y en el desarrollo cognitivo, que se dan de forma simultánea.

* A menudo los niños y niñas con autismo tienen además retraso mental y, aunque pueden ser muy diferentes entre sí, todos ellos tienen muchas dificultades para aprender y relacionarse.

* En mayor o menor grado afecta al uno por mil de los niños y niñas y se debe a enfermedades diversas relacionadas con el desarrollo cerebral.

* Tienen una profunda falta de comprensión del mundo social, que les dificulta el contacto afectivo con otras personas, saber lo que el otro piensa y siente, por lo que les resulta muy difícil establecer relaciones e interactuar con los demás.

* Sus intereses son muy limitados y rutinarios presentando movimientos repetitivos y una incapacidad para disfrutar del juego y la actividad imaginativa.

* Tienen muchas dificultades para comunicarse y utilizar eficazmente el lenguaje hablado o el de la mímica y aunque algunos llegan a desarrollarlo, su lenguaje es peculiar, con estereotipias verbales, que pocas veces utilizan para expresar emociones e ideas.

* Con atención adecuada tienen progresos a medida que se van haciendo mayores, pero la mayoría necesitará apoyos y servicios adecuados que mejoren su calidad de vida.



¿Qué cosas les gusta y hacen bien?

* Las actividades que en su realización no se requiere capacidades altas de comunicación verbal o social como son las actividades de emparejamiento, asociación, manipulación y construcción, etc.

* Algunos niños y niñas con autismo tienen desarrolladas determinadas habilidades como capacidad para la lectura, escritura, habilidades numéricas o memoria mecánica, etc.

* Para la mayor parte de los niños y niñas con autismo la música es una actividad grata que puede ser muy útil como recurso escolar y como ayuda para estructurar el espacio y el tiempo.

***¿Qué dificultades tienen?**

* Los niños y niñas autistas, al carecer de competencias necesarias

para el desarrollo social y comunicativo, tienen dificultades para imitar, para entender lo que piensan los demás y para comprender las normas sociales del entorno.

* Su comunicación es deficitaria por lo que su rendimiento es peor en aquellas actividades que requieren un alto grado de competencia comunicativa.

* Les resulta difícil realizar juegos simbólicos en los que tienen que imaginar situaciones y representar distintos papeles.

* Pueden presentar problemas de tipo conductual sobretodo por falta de competencias sociales para comprender el entorno o por tener un retraso en la adquisición de hábitos de autonomía básicos, como alimentación, control de esfínteres, etc.

* Tienen dificultades para organizar el tiempo y entender las claves lingüísticas del entorno, predecir los acontecimientos, entender las emociones y expresiones de los demás, etc.

* Les resulta difícil interactuar y mantener una atención compartida con otra persona, poder mirar juntos un objeto, intercambiar expresiones de agrado o desagrado sobre una cosa, etc.

✚ ¿Cómo les podemos ayudar?

*A través de la atención educativa en el aula ordinaria

- Adaptando la organización del aula, que debe tener las indicaciones, claves e informaciones convenientes para que pueda orientarse en ella. Por ejemplo, utilizando símbolos que indiquen cada rincón, fotografías de distintas actividades, gráficos para el tiempo, etc.
- Indicando de forma clara, mediante fotografías o dibujos las secuencias temporales de las distintas actividades que se realizan a lo largo del día.

* Intensificando el trabajo en las áreas de

- Hábitos de Autonomía básicos: alimentación, aseo, control de esfínteres,..., para favorecer su integración y evitar posibles problemas conductuales que la falta de estos hábitos puedan originar.
- Atención con actividades cortas, estructuradas, simples y claras para que pueda mejorarse y conseguir progresivamente un centraje en las tareas.
- Manipulación y exploración adecuada de los objetos.

*Aumentando la posibilidad de compartir la atención

- Realizando juegos interactivos propios de la edad infantil: cu-cu, esconder y buscar, falta algo, dónde está, dar de comer a las muñecas, etc.
- Con canciones y juegos en los que haya que imitar acciones.

- Enseñándole y mirando con el niño o niña láminas, objetos, dibujos, juguetes móviles, musicales, etc.

*** Mejorando la comprensión del entorno y las respuestas sociales**

- Es importante realizar observaciones sobre cómo se comunica, cuándo, en qué situaciones, con qué personas, etc; aunque no tenga una comunicación verbal, se ha de aprovechar cualquier conducta comunicativa para potenciarla y hacerla útil y funcional. El Anexo 5 muestra una escala para observar la comunicación.
- Hemos de presentarle un entorno coherente, ordenado, estructurado, en el que sucedan cosas que pueda prever, con rutinas que, llegado un momento, habrá que interrumpir para favorecer la comunicación.

*** Con estas pautas de intervención y ayuda**

- Estructurando las actividades, el tiempo, el espacio y los materiales de forma que se pueda predecir lo que va a suceder.
- Siendo claros en las emociones de forma que se entiendan.
- Exagerando las emociones y expresiones.
- Trabajando a través de la imitación.
- Evitando el habla excesiva que puede confundir al niño o a la niña.
- Utilizando un lenguaje sencillo y ajustado a su nivel para que pueda ser comprensible.
- Hablando sobre hechos recientes, sucesos concretos o en presencia de los objetos.
- Recurriendo a ayudas visuales y/o auditivas como música, timbres, etc. que puedan clarificar la comprensión de los mensajes.

*** Llevando una coordinación con la familia y las personas que colaboran en su atención.**

- Puede ser de utilidad llevar un cuaderno de "sucesos" entre la escuela y familia donde se anotan los pormenores de cada día. Acordar los días en que periódicamente se revisarán con la familia los avances y/o dificultades que puedan surgir, participando todos los profesionales que intervienen en su atención: tutora, auxiliar, consultora, etc., en la toma de decisiones sobre la adaptación curricular o atendiéndole en su plan de trabajo.

Si quieres saber más

* FRITH, U. (1991). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid. Alianza Editorial.

* JORDAN, R.; POWEL, S. (1992). *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. Vitoria-Gazteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. IBE/CERE.

* RIVIERE, A. (1990) *El desarrollo y la educación del niño autista*. Desarrollo psicológico y educación. VV. AA. Vol.III. Cap. 18. Madrid. Alianza.

* VV.AA. (1992). *Autismo y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gazteiz. Gobierno Vasco. Vicepresidencia para Asuntos Sociales. Servicio Central de Publicaciones.

4. El niño y la niña con déficit visual

✓ **Características**

* Los niños con déficit visual o ambliopía tienen un desarrollo similar al de los videntes de su misma edad siempre que su medio sea parecido y hayan recibido la estimulación temprana suficiente.

* La ceguera por sí misma no causa problemas intelectuales o de maduración, aunque sí deben ser atendidas las necesidades y peculiaridades de su desarrollo.

* El conocimiento y las experiencias que tienen del mundo están condicionadas por las formas de acceder al mismo; sus experiencias son verbales, auditivas, táctiles, olfativas,..., y la representación mental que van construyendo de lo que les rodea es diferente a como la construye el niño y la niña vidente.

* La falta de suficiente estimulación visual puede convertirlos en niños excesivamente tranquilos y poco demandantes ya que para ellos no existe aquello que no pueden experimentar con su cuerpo; es preciso establecer una mediación entre el entorno y ellos para evitar movimientos estereotipados, ecolalias, etc.

* Muchos de estos niños y niñas tienen restos visuales que hay que optimizar al máximo y necesitan que se utilice más de una modalidad sensorial para estimularles y motivarles.



¿Qué cosas les gusta hacer bien? * Como cualquier persona prefieren aquéllas actividades para y las que poseen mecanismos de respuesta adecuados.

* Pueden desarrollar buenas estrategias de exploración táctil que les permite aislar los rasgos distintivos de los objetos e identificarlos.

* El oído les dice parte de lo que el sistema visual no les puede ofrecer, siendo una vía que les ayuda a tener éxito si se desarrollan convenientemente.

* Tienen mayor éxito en tareas que suponen atención, vigilancia y detección de claves y señales del entorno.

* En los niños y niñas pequeños las claves que reciben por vía auditiva deben complementarse con la experiencia táctil, ambas percepciones ayudan a identificar los objetos, a localizarlos en el espacio y a descubrir su permanencia. El sonido es facilitador cuando ha habido contacto táctil previo.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

* La noción de permanencia del objeto en el espacio se adquiere más tarde que en un niño vidente ya que tiene que hacerlo sólo a través de la percepción táctil y auditiva.

* Pueden tener retraso en la movilidad si no se les anima a explorar, a buscar y a dirigirse hacia los objetos y las personas que están próximos pero que no pueden percibir visualmente.

* Aunque sus competencias verbales se desarrollan bien pueden necesitar más tiempo para describir las acciones de las personas y los objetos externos a ellos mismos.

* Tienen dificultad para acceder, procesar y representar informaciones que se recogen en códigos gráficos; se ha de tratar de aprovechar sus restos visuales y sustituir la información visual por percepción táctil y auditiva.

⊕ ¿Cómo les podemos ayudar?

* Asegurándonos del buen aprovechamiento de sus restos visuales, si los hay, y fomentando a través de ellos la exploración de los objetos.

* Ofreciéndoles códigos alternativos, que les permitan acceder a la información cultural del medio ya que los soportes habituales como la lectoescritura, las imágenes, etc., resultan insuficientes si no tienen la adaptación y el aumento necesario para cada niño y niña.

* Desarrollando pautas de exploración táctil y psicomotora para aprender acerca del mundo de los objetos, para descubrirlos y manipularlos.

* Favoreciendo la utilización activa de todas las partes del cuerpo que deseen, dándoles oportunidades de acción e interacción que le proporcione una experiencia adecuada con el medio físico y social y un desarrollo creciente de su autoestima.

* Dándoles el tiempo necesario para la realización de las tareas.

*** Dándoles ayuda específica a aspectos del desarrollo en los que la falta de visión constituye un problema**

- En la comprensión de problemas figurativos y espaciales cuando las dimensiones son amplias. En estos casos la exploración táctil no permite abarcar la totalidad del objeto, es fraccionaria dificultando la representación mental del objeto.
- Cuando se inicia el uso del sistema Braille, en la aproximación a la lecto-escritura, ha de tenerse en cuenta que el tacto es lento y secuencial y pueden originarse problemas en el procesamiento y recuerdo de informaciones complejas o figurativas.
- Utilizando un material que pueda ser fácilmente analizado a través del tacto.
- Estimulando al máximo las habilidades motoras ya que debe utilizar vías alternativas a la visión.
- Utilizando varias modalidades sensoriales para facilitar la recogida de información y la representación mental de objetos, acciones y situaciones.

- ✎ **Si quieres saber más**
- * ROSA, A.; OCHAITA, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid. Ed. Alianza.
 - * VV. AA. (1989). *Intervención educativa con niños de baja visión*. Málaga. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
 - * VV. AA. (1992). *Deficiencia visual y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Vicepresidencia para Asuntos Sociales. Servicio Central de Publicaciones.

5. El niño y la niña con deficiencia auditiva: sordera o hipoacusia

✓ **Características**

* Decimos que algunos sujetos tienen sordera profunda cuando su audición no es funcional para la vida ordinaria y no les posibilita la adquisición de un lenguaje oral.

* Algunos niños y niñas tienen sordera postlocutiva, ya que la han adquirido después de haber tenido experiencia de lenguaje oral o después de hablar por lo cual disponen de estructuras lingüísticas que les serán de gran utilidad para el desarrollo del lenguaje oral.

* Se habla de hipoacusia cuando la audición es deficiente y, con prótesis o sin ella, tienen una audición más o menos funcional para la vida. Su déficit les permite adquirir lenguaje por vía auditiva, si bien presentan deficiencias de articulación, léxico y estructuración, que serán mayores o menores en función del grado de hipoacusia o pérdida auditiva.



¿Qué cosas les gusta y hacen bien?

* Puede realizar y disfrutar con todas las actividades cotidianas siempre que se le dé información individual suficiente y de forma adecuada para que comprendan lo que sucede a su alrededor.

* Realizan bien todas aquellas actividades cuyo soporte para participar en ellas no dependa del sentido del oído.

* Les gusta y están particularmente dotados para aquellas actividades basadas en la percepción visual, la expresión corporal, la atención, la representación visual y gráfica del mundo externo, etc.

* Las actividades vibro-táctiles como juegos de ritmo realizados con instrumentos de percusión les gustan de forma especial pues, aunque no perciban auditivamente, sí pueden percibir a través de movimientos vibratorios.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

- * Todas las dificultades están en función del tipo, grado y momento de aparición de la sordera, pero principalmente su dificultad es la adquisición del lenguaje oral de forma espontánea.
- * La dificultad principal es la comprensión y expresión del lenguaje oral y como consecuencia se da una falta de comprensión del mundo circundante, ya que gran parte de la cultura se adquiere mediante la percepción auditiva.
- * Pueden surgir dificultades para anticipar hechos y respuestas, para simbolizar y adquirir conceptos de tipo abstracto, los cuales no tienen una referencia visual sino que se sustentan en una estructura de lenguaje.

⊕ ¿Cómo les podemos ayudar?

- * Potenciando al máximo los restos auditivos y enseñándoles a utilizarlos para evitar el aislamiento.
- * Favoreciendo todo tipo de comunicación utilizando un código de comunicación común junto con los sistemas complementarios al lenguaje oral, alternativos (lenguaje de signos) y/o aumentativos (lenguaje bimodal), y las ayudas técnicas útiles para cada caso.
- * Necesitan una rehabilitación del lenguaje oral de forma continuada y ayuda logopédica
- * Se ha de cuidar la pronunciación, expresión, vocabulario y estructura de lenguaje cuando hablamos con ellos o para ellos, de forma que el *input* lingüístico les llegue en condiciones óptimas.
- * Enseñando al resto del grupo a hablarles dirigiéndose a él o ella, siendo expresivos en sus gestos o enseñándoles signos si se ha optado por un lenguaje aumentativo o alternativo.
- * Utilizar estrategias visuales ya que sabemos que la vía de comunicación preferente para el niño y la niña con sordera se realiza a través de la percepción visual.
- * Las ayudas técnicas, y entre ellas las prótesis auditivas, son de gran ayuda para muchos niños y niñas con sordera, por lo que se

ha de favorecer al máximo su uso, enseñándoles su cuidado y mantenimiento.

*** Teniendo en cuenta las siguientes pautas de intervención**

- No comenzar con una explicación sobre lo que han de realizar sino con una demostración de lo que queremos que hagan o que entiendan.
- Dirigir su atención de forma que puedan mirarnos de frente cuando hablamos, evitando contraluces y situándoles o situándonos en un lugar desde el que sea cómodo ver la cara y las expresiones del tutor, la tutora o de los niños que hablan.
- La pronunciación de muchos fonemas y palabras no son visibles a través de los labios por lo que hay que ayudarse de gestos significativos y expresión corporal.
- Se ha de tener en cuenta que la atención y la acción no son simultáneas como en el caso de los niños y niñas oyentes, por lo que habrá que prever un aumento de tiempo para realizar algunas acciones y para expresarse.
- Se les ha de dar información complementaria para explicar muchos hechos de su entorno que para los demás son perfectamente comprensibles y que les ayudarán a anticipar consecuencias y evitar miedos y desconfianzas. P.Ej.: Cuando el grupo va hacia la puerta porque ha oído un timbre o música que les anuncia la salida, el niño o la niña con sordera necesitará que se le explique este hecho y que se le proporcione además otra clave que sea más inteligible para él o ella.

✎ Si quieres saber más

* MARCHESI, A. (1990). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Ed. Alianza.

* VV. AA. (1990). *Las necesidades educativas del niño con deficiencia auditiva*. CNREE. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

6. El niño y la niña con discapacidad motora

✓ **Características**

- * La discapacidad motora puede tener su origen en variadas disfunciones que producen trastornos diversos y complejos, siendo mayor o menor en función de la gravedad de la lesión, del momento en que ésta se ha producido y del lugar de la afectación.
- * Puede estar originada por alteraciones en los músculos y articulaciones (distrofia), alteraciones en los nervios motores, en la médula espinal (espina bífida) o en el cerebro (parálisis cerebral).
- * Los trastornos más frecuentes afectan a la postura, el movimiento y la autonomía personal, dando lugar a problemas de equilibrio, torpeza en los movimientos finos, alteraciones en la sensibilidad del tacto, falta de control de esfínteres, etc.
- * Cuanto los trastornos son más graves puede verse afectada la capacidad para la marcha, la prensión y el habla, dando lugar a dificultades en la adquisición o incapacidad para la misma.
- * Hay casos leves en los que las actividades motoras pueden realizarse con tan sólo pequeñas disfunciones.



¿Qué cosas les gusta y hacen bien?

- * Para un niño o niña con discapacidad motora es importante que tenga la oportunidad de madurar junto con los demás, que pueda jugar, aprender y vivir en un ambiente normalizado.
- * En muchos casos las capacidades intelectuales de estos niños y niñas son totalmente normales y pueden adquirir una comprensión aceptable del lenguaje y de lo que sucede alrededor, aunque tengan problemas importantes en la expresión y para hacerse entender.
- * Cuando se les presentan las tareas de forma adecuada y pueden responder a ellas de modo satisfactorio reaccionan de forma muy positiva ante sus éxitos.

* Pueden disfrutar y participar de situaciones de juego y de relación con los otros sobretodo si no están en un ambiente restringido y se les posibilita interacciones ricas y variadas.

***¿Qué dificultades tienen?**

* Les resulta costoso controlar sus movimientos y su postura para realizar actividades de motricidad fina.

* En muchos casos les es imposible lograr la relajación muscular incluso cuando están en reposo, siendo necesario un gran esfuerzo para realizar el movimiento deseado.

* Tienen dificultades en la organización espacial y en la representación mental de la sucesión de movimientos para realizar una acción.

* Las dificultades que pueden tener en la coordinación automática de movimientos oculares provocan un aprendizaje más lento de aquellas actividades que suponen un acercamiento a la lectura y escritura.

* Pueden tener dificultades más o menos importantes en la expresión hablada por mala coordinación de la respiración y de los órganos fonoarticulatorios. En los casos de una afectación motriz grave les será imposible utilizar el habla como medio para comunicarse.

* Debido a su falta de movilidad tienen menos experiencias de interacción con el entorno físico y social, de manipulación de los objetos, para incidir sobre los hechos y los objetos a través de otras personas, para intercambiar experiencias sociales, etc.

* Los niños y niñas que no tienen lenguaje presentan serias dificultades en la adquisición de la lectura debido al desarrollo incompleto de su lenguaje.

* Muchas de las experiencias perceptivas y sensoriales están vedadas para ellos, por lo que tienen dificultades para adquirir conceptos básicos relativos al espacio, al tiempo y a las características de los objetos.

✚ **¿Cómo les podemos ayudar?**

* Se ha de potenciar al máximo su autonomía facilitándoles el control de los movimientos y de su postura, que irán adquiriendo conforme organizan, desarrollan y adquieren nuevas habilidades.

* Respetando su ritmo lento de actuación, dándoles tiempo suficiente y esperando sus respuestas sin adelantarnos a resolver la situación con nuestra expresión.

* Se ha de aprovechar el potencial oral de los niños y niñas que pueden adquirir lenguaje, potenciándolo para facilitar el aprendizaje de diferentes contenidos, aunque presenten errores en la articulación, entonación, ritmo etc.

* Aprovechando al máximo los movimientos residuales para la autonomía personal y el aprendizaje.

* Poniendo a su alcance objetos, juguetes, imágenes, etc. con el fin de que lleguen a establecer relaciones de contingencia y puedan acceder a la representación mental de los objetos.

*** Facilitando el acceso al currículo.**

- Eliminando las barreras arquitectónicas mediante rampas o elevadores y acondicionando el edificio con barandillas, ampliando la anchura de puertas, adaptando baños, etc., de forma que se facilite el desplazamiento autónomo en el centro.
- Adaptando el mobiliario escolar del aula infantil de forma que se le facilite el desplazamiento y que pueda estar sentado convenientemente, modificando la altura de la pizarra o espejo, con asientos antideslizantes para que no resbale, adaptando el respaldo de la silla, con tableros con la inclinación adecuada, etc.
- Adaptando los materiales didácticos que se usan en el aula para facilitar la manipulación de los mismos, mediante soportes, superficies magnéticas, antideslizantes, etc.

*** Facilitándoles la Comunicación con el entorno.**

- Atendiendo todas las señales de comunicación que de forma intencional realizan a través de gestos propios, ya sea con la cabeza, las manos, los ojos o todo el cuerpo.
- Observando y aprovechando posibles conductas comunicativas como gestos miradas, sonidos, etc., con el fin de atribuirles un contenido que las haga significativas. Se puede utilizar la escala de observación de comunicación en la edad infantil. Anexo 2.
- En el caso de los niños y niñas que no tienen lenguaje verbal se ha de iniciar el uso de sistemas alternativos que les sirvan para comunicarse con el entorno. Si su habla es difícil de comprender es necesario

proporcionarle un sistema aumentativo de comunicación y decidir las ayudas técnicas que puedan serle de utilidad.

- ✎ **Si quieres saber más** * GALLARDO, M^a V; SALVADOR, M^a L. (1994). *Discapacidad motora: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Ed. Aljibe.
- * VV.A.A. (1992). *Deficiencia motriz y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Vicepresidencia para Asuntos Sociales. Servicio Central de Publicaciones.

7. El niño y la niña con retraso en la adquisición del control de esfínteres.

- ✓ **Características**
- * El retraso en el control de esfínteres que presenta un niño o una niña puede ser debido a causas diversas que van desde ligeros retrasos en la adquisición de los hábitos de autonomía, un desarrollo madurativo más lento, hasta deficiencias de tipo motor y anomalías del sistema nervioso, como parálisis cerebral, espina bífida, poliomelitis, etc.
 - * Para algunos de estos niños el hecho de "aprender" puede ser más difícil que para el resto.
 - * Sus intentos para dominar habilidades, como son las que se relacionan con el control de esfínteres, no les han conducido hacia el éxito y el progreso fácil tal como ocurre con otros niños y niñas.
 - * El fracaso ante las experiencias que han tenido en este terreno, puede llevarles a resistirse ante estos aprendizajes o ante nuevas exigencias relacionadas con ellos.
 - * Pueden tener una gran desorientación ante espacios que son nuevos para ellos, y producirles sensación de temor, miedo y ansiedad.

- ✌ **¿Qué cosas les gusta y hacen bien?** * Que les den seguridad y estén a su lado cuando tiene que ir al servicio.

* Que les recompensen con sonrisas, con la compañía y atención del adulto en un principio , y también con la de sus compañeros a medida que va adquiriendo mayor seguridad en las relaciones con el entorno.

* Utilizar juegos, canciones o sus juguetes preferidos (cintas, pelota, música o cualquier juguete de su preferencia) que puedan llevar consigo a la situación de aprendizaje.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

* Probablemente les falta un dominio suficiente de habilidades elementales de autonomía relacionadas con el aprendizaje del control de esfínteres: vestido, aseo, reconocimiento suficiente del espacio, control del medio y de los objetos, etc.

* El mostrar ante los demás sus dificultades en este sentido puede ocasionarle una autoimagen negativa de sí mismo, por lo que ha de tratarse de atender el aprendizaje del control de esfínteres y evitando que se muestre incooperante ante los demás.

⊕ ¿Como les podemos ayudar?

* Manteniendo rutinas o costumbres habituales para ir al baño: llevarle a la hora precisa, en un lugar que sea conocido, mostrándole agrado cuando lo hace bien, etc.

* Es importante no efectuar cambios en el horario durante las primeras semanas. Después, a medida que se producen éxitos, se podrán ampliar los tiempos entre una y otra visita al lavabo.

* Eliminando la presencia y las ayudas de forma progresiva a medida que coge una mayor seguridad, dominio y autonomía.

***Enseñándole y ejercitando las habilidades implicadas en el aprendizaje y control de los esfínteres:**

- Saber cuando tiene que ir al servicio.
- Saber esperar para eliminar
- Conocer y aprender a ubicarse en el espacio: cuarto de baño, pasillos, etc
- Bajarse los pantalones o bragas.
- Sentarse sin miedo en el retrete.

- Utilizar el papel higiénico de forma adecuada.
- Volverse a subir las bragas o pantalones.
- Tirar de la cadena.
- Lavarse y secarse las manos.

*** Llevando un registro para hallar su pauta de eliminación.**

En algunos casos es conveniente recoger durante dos semanas aproximadamente el número de veces que el niño o la niña se orina o hace caca para establecer un horario de control de esfínteres. (Ver modelo de registro en anexo 4)

*** Estableciendo un horario para ir al lavabo**

- Si el niño o la niña tiene una pauta regular o fácil de identificar, se programarán las horas de ir al lavabo un poco antes (15 minutos) de la hora en que normalmente tiene un movimiento intestinal.
- Si no tiene una pauta regular, la primera hora de ir al lavabo sería 15 minutos antes de la hora en que se inicia el control. A partir de ahí, se puede programar cada 1 hora y medio o 2 horas el ir al servicio.
- Eliminando las ayudas de forma progresiva a medida que el niño o la niña va cogiendo mayor seguridad.



Si quieres saber más

* AZRIN Y FOX. (1979). *El control de esfínteres*. Barcelona. Ed. Fontanella.

* BAKER, B. y otros (1980). *¿Cómo enseñar a mi hijo el control diurno de los esfínteres?* . Madrid. Pablo del Rio.

8. El niño y la niña de minoría étnica o cultural marginada



Características

* La realidad social, familiar y cultural de los niños y niñas que proceden de una cultura socialmente marginada es diferente a las de los demás niños y niñas.

* Los valores y cultura de su medio familiar no coinciden con la cultura estándar del medio escolar y sus hábitos, valores y costumbres familiares suelen ser diferentes.

* Algunos de estos niños y niñas y sus familias viven situaciones de desarraigo de su país de origen, de su cultura y de su medio familiar que les hace vivir situaciones límites y de extrema dificultad.

* A veces, la situación de marginación da lugar a condiciones de vida precarias: vivienda en malas condiciones, paro de los progenitores, mala alimentación, situaciones de desestructuración familiar, etc, en las que los niños pequeños viven una falta de constancia, de cuidados básicos, de orden y normas que les dificulta la construcción de su identidad.



¿Qué cosas les gusta y hace bien?

* Encontrar elementos de su cultura con los que identificarse.

* Que se les acepte y les demuestren afecto, sobre todo porque el mundo escolar puede ser, en un principio, un mundo extraño para ellos.

* Lo que más les estimula son sus propios aprendizajes y el progreso.

* Para estos niños y niñas es importante sentir que entre la familia y los maestros y maestras hay una buena relación, objetivos comunes y acuerdos en los momentos conflictivos.

* Aprecian sobretodo las actividades en las que pueden poner en juego sus intereses, su actividad y su mundo afectivo, como los juegos de movimiento y las actividades de participación oral.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

* Suelen darse retrasos en el inicio de la escolaridad y una asistencia irregular a la escuela que ocasiona desfases en el aprendizaje y dificulta el seguimiento de las actividades y la integración en el grupo escolar.

* Les resulta difícil asumir muchas de las normas escolares por ser diferentes a las de su entorno: los horarios, el calendario, normas de alimentación, higiene, etc.

* Tienen hábitos y esquemas previos muy diferentes a los que se dan por supuesto en la escuela, lo que les dificulta resolver bien algunas de las situaciones escolares.

* Muchos de los hábitos relacionados con el aprendizaje, como la atención, estar sentado, esperar su turno, tener control de su actividad, tienen que ser enseñados para facilitar posteriores aprendizajes.

* En algunos colectivos las expectativas e intereses que tienen con respecto a la escuela se suelen reducir a aprender a leer, escribir y contar por lo que les falta motivación suficiente para otros aprendizajes.

* En muchos casos no pueden seguir el ritmo de los demás, bien por una escolarización desigual, por absentismo, por no tener los mismos intereses o los mismos aprendizajes previos.

✚ ¿Cómo les podemos ayudar?

* Proponiendo un proceso de inserción escolar más graduado, flexible y adecuado a sus características individuales, en el que se contemple la necesidad de un mayor tiempo de adaptación al medio escolar.

* Proponiéndoles actividades en las que sea necesario que puedan referirse a su propio mundo individual, a su familia, su casa, sus cosas,..., haciendo que cuenten lo que les ha sucedido, lo que han celebrado en su familia, lo que les gusta, etc.

* Favoreciendo la integración en el medio escolar.

- Acercándonos a sus intereses, hablando con ellos y conectando con su entorno y su afectividad.
- Fomentando el diálogo con mediación del adulto, las interacciones entre los alumnos y alumnas y las interacciones profesor-alumna. Introduciendo en las actividades, juegos y programación escolar elementos pertenecientes a su cultura de origen en forma de refranes, canciones, juegos, etc.
- Conociendo personalmente su familia, su situación laboral, de vivienda, etc., porque nos permitirá comprenderle y hacer propuestas cercanas a sus interés que le ayuden a progresar.


* Favoreciendo la actitud positiva hacia el aprendizaje

- Dando valor a sus normas, su cultura y su modo de convivencia, planteando actividades y juegos acorde con ellas y con la intención de que progrese a partir de ellas.

- Proponiendo actividades en las que tenga una participación activa ya que aprenden mejor a través del aprendizaje activo, que potencia y ayuda al desarrollo de la expresión y la comunicación.
- Graduando los objetivos, partiendo de lo que saben hacer y haciéndoles ver el sentido de lo que están haciendo.
- Fomentando el trabajo en equipo, la cooperación y provocando la interrelación entre todos evitando el aislamiento en grupos especiales.
- A través de juegos populares se puede fomentar el aprendizaje de normas, de juego reglado, de conceptos, etc., a la vez que se proporcionan recursos para el tiempo libre.

*** Con estas pautas de intervención y ayuda:**

- Adaptando los materiales de forma que encuentren elementos y personajes de su propia cultura con los que puedan identificarse.
- Respetando el tiempo que cada uno de los niños y niñas necesita para adaptarse al entorno escolar, a las rutinas y a las tareas que en ella se realizan.
- Teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, a la hora de organizar los horarios escolares, horarios de comedor, celebraciones, conmemoraciones, fiestas, etc., las características y valores de las culturas de las que cada niño y niña procede.
- Valorando sus progresos.

 **Si quieres saber más** * DIAZ-AGUADO Y BARAJA (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. CIDE

* Grupo de enseñantes con gitanos. ADARRA. (1990) *Papel del profesorado de E.G.B. con niños y niñas gitanas*. Bilbao. Cuadernos de Adarra. nº 30.

9. El niño y la niña que sufre maltrato

 **Características**

* Se considera que un niño o niña sufre maltrato cuando se dan por parte de las personas o instituciones encargadas de su cuidado, comportamientos anómalos de violencia física, psíquica o sexual, o hay omisión grave de los cuidados y atenciones necesarios para su correcta maduración y desarrollo.

* Los malos tratos a la infancia se manifiestan de formas diversas: castigo físico, abuso sexual, desatención afectiva, desvalorización personal, anulación de la autoestima, exigencias desmesuradas, ..

y sus repercusiones afectan al desarrollo personal del niño o la niña.

* Los malos tratos responden a causas diferentes como son antecedentes de maltrato en los padres o cuidadores, dificultades sociales y económicas graves, patrones culturales de exigencia excesiva, trastornos mentales, experiencias de violencia familiar, etc.

* El maltrato infantil es un fenómeno que no se limita a hechos excepcionales relacionados con la pobreza y la marginación sino que puede afectar a todos los niveles culturales y sociales manifestándose de formas peculiares y variadas.

* Los malos tratos suponen para los niños y niñas que los padecen un gran sufrimiento psicológico que, con frecuencia, da origen a trastornos afectivos y/o sintomatología psiquiátrica que requiere atención terapéutica.

* La solución a esta problemática debe darse desde diferentes estamentos y depende de otras medidas de tipo socio-económico, condiciones de vivienda, ayuda y reorientación de alguno o todos los miembros de la familia con la mediación de un profesional especializado, etc.

* La escuela, en el conjunto de medidas, tiene un papel clave en la detección de los malos tratos y en la puesta en marcha de los mecanismos necesarios para atajarlos, así como en la recuperación del mundo interno de los niños y niñas que los sufren.



¿Qué cosas les gusta y hace bien?

* En principio todas las actividades que realizan el resto de los niños y niñas de su misma edad.

* Responden de forma muy positiva al afecto, interés y atenciones que les presta los adultos así como a la estimulación social y cognitiva que se realiza a través de sus compañeros.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

* Los niños y niñas que sufren maltrato, sea en la familia o en el medio social en que se desenvuelven, están indefensos ante estas situaciones y necesitan ayuda para modificarlas o salir de ellas.

* Los niños que sufren maltrato suelen tener retrasos cognitivos o intelectuales como consecuencia indirecta de los actos de maltrato (aprendizaje evitativo, hipervigilancia,) y también debido al ambiente familiar empobrecido y a la falta de estimulación que reciben.

* Tienen dificultades en la cognición social (distinguir lo que es adecuado en las interacciones, lo que está bien y mal,...), baja empatía, dificultades para reconocer y expresar emociones, miedo a la proximidad de las personas, etc., generadas por los modelos de cuidados recibidos que son poco sensibles a ellos y a los demás.

*Sus habilidades sociales para relacionarse con los demás son inadecuadas; se dan conductas agresivas o de marcada inhibición, derivadas de dificultades sociocognitivas.

* Manifiestan síntomas de trastornos depresivos como tristeza, baja autoestima, indefensión, inhibición, apatía ante el aprendizaje, hiperactividad, dificultades de atención, etc.

⊕ ¿Cómo les podemos ayudar?

* La escuela es el ámbito por el que pasan todos los niños y niñas y ello le convierte en un lugar preferente para detectar de forma precoz en los niños y niñas características o signos que muestren indicios de desamparo o malos tratos y desarrollar tareas preventivas.

***Detectando inicialmente** situaciones de maltrato o abandono y actuando sobre ellas desde los programas escolares con el fin de ayudar a la recuperación afectiva y emocional de los niños y niñas que lo padecen.

* Observando en la actitud, conducta, afectividad y socialización de los niños y niñas la presencia de indicadores que supongan que están en riesgo de sufrir maltrato o abandono.

* **Interviniendo de forma coordinada** con los servicios sanitarios, sociales y educativos de la misma zona.

* Informando, cuando hay indicios de malos tratos, a los cargos directivos del Centro o al Consejo Escolar.


* Respetando en todas estas actuaciones el derecho a la privacidad del niño o la niña y de su familia.

* **Favoreciendo la integración en el medio escolar.**

- Evitar estructurar el aprendizaje en contenidos instructivos rígidos.
- Dar prioridad en los programas escolares a objetivos de educación social.
- Acercarnos a los intereses del niño o la niña, hablar con ellos y conectar con su afectividad.
- Fomentar las interacciones entre los alumnos y alumnas para ayudar a que adquieran modelos de relación positivos.
- Potenciar entre los alumnos y alumnas la expresión de sus emociones con la ayuda y mediación del profesor.
- Conocer su familia, la situación laboral, las condiciones de vida, etc., porque nos permitirá comprenderle y hacer propuestas cercanas a sus intereses que le ayuden a progresar.

* **Con estas pautas de intervención y ayuda**

- Ofreciéndole a través de la relación personal que establezcamos un modelo de relación positiva que asegure su estabilidad afectiva.
- Favoreciendo una actitud positiva ante el aprendizaje.
- Proponiendo actividades en las que tenga una participación activa que potencie y ayude a desarrollar la expresión y la comunicación.
- Fomentando el trabajo en grupo y la interrelación para evitar el aislamiento.
- Aprovechando los contenidos actitudinales para ayudarles a conocer y defender sus derechos.
- Valorando sus progresos.

 **Si quieres saber más** * ARRUBARRENA, M.I.; DE PAUL, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. Madrid. Ediciones Pirámide.

* LOBO, E. (1989). *La protección de los niños y niñas en situación de riesgo. Guía para la escuela*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Educación.

* MARTINEZ ROIG, A. ; DE PAUL, J. (1993) *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona. Ed. Martinez Roca.

10. La familia con un hijo o hija con necesidades educativas especiales

✓ **Características**

- * El nacimiento de un hijo o una hija con necesidades educativas especiales supone para el núcleo familiar un acontecimiento inesperado, que tienen que comprender y aceptar y para lo cuál necesitan tiempo, ayuda e información necesaria.
- * Las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales pueden pasar por momentos de incertidumbre o de negación de la situación; la información y ayuda en estos momentos da paso a una actitud activa en la resolución de los problemas de su hijo o su hija y de colaboración con otros profesionales y servicios.
- * Los padres de los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales valoran mucho el hecho de que sus hijos puedan hacer cosas con los demás, en la misma escuela y en el mismo entorno.
- * La mayor parte de las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales quieren participar con la escuela en la mejora del proceso de aprendizaje de sus hijos.



¿Qué necesitan?

- * Las familias necesitan saber lo que sus hijos realizan bien, los aspectos positivos de su desarrollo y los avances que van realizando.
- * Es importante para los padres tener información acerca del trabajo escolar que se realiza con su hijo o su hija, conocer las prioridades de aprendizaje y su evolución.
- * Necesitan que se les ofrezca la disposición y el tiempo necesario para hablar con confianza de la evolución de sus hijos.
- * Son muy sensibles a la manera como se acoge a su hijo o hija en el centro escolar y valoran mucho cómo se le integra con los demás, que esté bien atendido, que se responda a sus necesidades, etc.

* Puede ser muy positivo para ellos ponerse en contacto con otras familias, con grupos de autoayuda o con Asociaciones de Padres que tienen su misma problemática y trabajan en la resolución de problemas comunes.

*** ¿Qué dificultades tienen?**

* Las familias con hijos disminuidos están frecuentemente bajo una gran tensión y los momentos de iniciar la escolaridad son particularmente difíciles para ellos.

* El inicio de la escolaridad supone enfrentarse a las necesidades educativas de su hijo o hija, siendo un momento en que se aprecian las consecuencias del déficit que presentan. Es entonces cuando la escuela debe ofrecerles información y orientación suficiente y un plan de actuación y seguimiento del proceso escolar de su hijo o hija.

* Los padres tienen que hacer frente a determinados aspectos del déficit de su hijo (que nunca andará, que no oirá,...) y el proceso de aceptación de estas limitaciones, coincidente con el inicio de la etapa escolar, les puede llevar un tiempo que es necesario respetar.

* Las diferentes familias tienen también diferentes necesidades, y éstas además, pueden variar a lo largo del tiempo; por eso, las personas implicadas en la ayuda de un niño disminuido tienen que ser extremadamente sensibles a las necesidades familiares que pueden presentarse en un momento dado.

⊕ ¿Como les podemos ayudar?

* Todas las familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales necesitan apoyo en un momento u otro y algunas familias necesitan más ayuda que otras.

* Es importante darles información sobre las necesidades de su hijo o hija y sobre los aspectos positivos de su avance; las familias que reciben este apoyo conocen y aceptan mejor a sus hijos y como resultado están menos angustiadas y son más positivas hacia sus hijos y hacia el medio escolar.

* Se les ha de presentar el plan de trabajo que se va a realizar en el centro escolar y establecer con ellos la colaboración que se puede mantener entre escuela y familia.

* Para las familias puede ser muy positivo el contacto con otros padres y madres que tienen hijos con problemas similares al suyo; el descubrimiento de que otras personas experimentan las mismas dificultades puede significar un gran alivio para ellos.

* Es importante que conozcan los servicios de apoyo y que sean informados sobre ellos. Si no los conocen lo preferible sería que los padres ganaran la confianza de la tutora y que ésta les orientara sobre las tareas de otros profesionales como el consultor o consultora del centro, profesorado de apoyo del mismo, Equipo Multiprofesional del Centro de Orientación Pedagógica de la zona, servicios de atención a las personas con minusvalía, etc.

*** Con estas pautas de intervención y colaboración**

- Llevando un sistema de coordinación con la familia y las personas que colaboran en su atención. Se debe acordar los días en que tendrán lugar las reuniones o encuentros, qué objetivo tendrán, si se trata de hacer un seguimiento de la evolución escolar o revisar un aspecto concreto de su evolución como los hábitos de autonomía, etc.
- Puede ser de utilidad llevar un "*cuaderno de sucesos*" entre la escuela y la familia en el que se anotan los pormenores más significativos del día o la semana y que se revisarán en la reunión para ver los avances o las dificultades que han podido surgir.
- Colaborando todos los profesionales que participan en su atención: tutora, auxiliar, consultora, Equipo Multiprofesional, etc., en la toma de decisiones respecto al plan de trabajo o adaptación curricular y en la puesta en práctica del mismo.
- Facilitando a las familias que tienen hijos e hijas con necesidades educativas especiales la participación en la gestión educativa del centro a través de los órganos de participación del mismo: Consejo Escolar, Asociación de Padres, etc.
- Estableciendo una colaboración que no contradiga el rol propio de la escuela y el de la familia, en la que se incluyan tareas motivantes y comprensibles para los padres. Las propuestas de una Escuela de Padres en la que se aborden problemáticas concretas de la integración de sus hijos e hijas, charlas informativas, formas de autoayuda para el tiempo de ocio de los hijos, etc., pueden ser de gran utilidad para las familias.

- ✍ **Si quieres saber más**
- * BAKER, B. y otros (1980). *¿Cómo enseñar a mi hijo?*. Madrid. Ed. Pablo del Rio.
 - * IBE/CERE. (1992). *Recursos comunitarios para la integración*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
 - * MARTOS, J. (1984). *Los padres también educan: guía práctica*. Madrid. Asociación de Padres de Niños Autistas. APNA.

V. ANEXOS

Anexo 1. Ejemplificación de Adaptación Curricular Individual en el segundo Ciclo de Educación Infantil.

Anexo 2. Escala de observación de competencias comunicativas y sociales en la Etapa Infantil.

ESCALA DE OBSERVACION DE LA COMUNICACION EN EDUCACION INFANTIL

Adaptación de las escalas de Mc Shane (1980), Donellan y otros (1984), realizada por el grupo de Responsables del Programa T.G.D. de Vizcaya y Alava.

La escala que se presenta es una adaptación de las escalas de funciones pragmáticas de la comunicación elaboradas por Mc, Shane (1980); Donellan y otros (1984) para evaluar las competencias comunicativas de los niños y niñas con autismo u otros problemas que inciden en el desarrollo de la comunicación. Esta adaptación, pensada para que sea utilizada en el ámbito escolar ordinario como instrumento de evaluación, ha sido realizada por el grupo de responsables del Programa de Trastornos Generalizados del Desarrollo pertenecientes a los Equipos Multiprofesionales (EMP) de los Centros de Orientación Pedagógica de Vizcaya y Alava, durante el curso 1993-1994.

INSTRUCCIONES PARA LA UTILIZACIÓN DE LA ESCALA

La presente escala está pensada para observar como se comunican los niños y niñas de la Etapa Infantil que presentan un retraso importante en sus competencias comunicativas y sociales, originado por trastornos generalizados del desarrollo, autismo o por algún tipo de retraso generalizado que afecta al desarrollo de la comunicación.

La Comunicación incluye además de aspectos verbales como son las palabras, frases, vocalizaciones, sonidos, etc., otros aspectos no verbales como los gestos, miradas, acercamiento físico, indicaciones, etc. Los niños y niñas que tienen dificultades para comunicarse y entenderse con los demás pueden utilizar ambas formas de expresión o, lo que es muy habitual cuando existen problemas, se comunican únicamente a través de formas no verbales.

Por este motivo es importante conocer las competencias comunicativas de cada niño y niña, saber de qué forma se comunica mejor y observar cada una de las funciones

comunicativas fijándonos tanto en los aspectos no verbales: gestos, miradas, señales, conductas, lo que sucede en el contexto en ese momento, etc., así como en los aspectos verbales: vocalizaciones, ecolalias, palabras, frases, etc. La observación y evaluación de estos aspectos nos dará pautas para planificar el trabajo escolar y hacer las modificaciones curriculares necesarias para aumentar la comunicación y comprensión del entorno social.

En las observaciones que se realicen al utilizar esta escala interesará conocer lo que es capaz de hacer y lo que no, pero sobretodo y lo que es más importante para planificar la tarea educativa, será necesario fijarnos en la **forma** en que se comunica y las **estrategias que utiliza**, recogiendo estos detalles en la columna correspondiente. Por ejemplo:

- si preferentemente se comunica de forma no verbal (Columna 1)
- de qué modo lo hace, con miradas, indicaciones, utilizando al adulto, etc.
- si sólo se comunica de forma verbal (Columna 2)
- en qué situación se comunica con más facilidad y cómo lo hace
- con qué persona interactúa más fácilmente y en qué situación
- qué objetos de su preferencia facilitan y utiliza en la interacción
- qué lugares prefiere: aula, aula de apoyo, comedor, etc.

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Adaptación de la escala de Mc Shane (1980), Donellan y otros (1984)

NOMBRE: EDAD:

Observación realizada por: FECHA:

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
	<p><u>Mediante</u> gestos, miradas, señales, indicaciones con el dedo o la mano, moviéndose hacia..., elevando la mano, cogiendo la mano o el brazo del adulto, llevando al adulto hacia un objeto, etc.</p>	<p><u>Mediante</u> ___vocalizaciones, sonidos, gritos, repeticiones, palabras, frases, canciones, música, etc.</p>

<p style="text-align: center;">PRESTAR ATENCIÓN dirige su atención hacia una persona u objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiene contacto visual: mira, se fija de reojo,.... • centra su atención en un objeto: dirige la mirada, la mantiene,..... • centra su atención en otra persona: la mira, se da cuenta de su presencia,..... • intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto, <p style="text-align: center;">LLAMAR A OTRA PERSONA para localizarla o reclamar su atención</p> <ul style="list-style-type: none"> • llama la atención o se dirige a una persona conocida • se dirige a una persona desconocida • utiliza a las personas como un instrumento para conseguir algo: las lleva hacia lo que quiere, estira su brazo, etc. 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---	---

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
-------------------------	------------------------	---------------------

<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>IMITAR es capaz de imitar</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • gestos sencillos • acciones que ve en otros niños o adultos • sonidos o palabras que acaba de oír • palabras o frases después de un tiempo de oídas <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 20px;"> <p>NOMBRAR/DENOMINAR mediante vocalizaciones, señalando o indicando cuando comprende lo que se le pide</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • objetos • personas • lugares • acciones • fotografías de objetos, personas, lugares, acciones • dibujos de objetos, personas, lugares, acciones <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 20px;"> <p>RESPONDER A PETICIONES es capaz de responder a las peticiones de otros</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • da objetos cuando se le piden • realiza acciones sencillas cuando se le pide • otras 		
--	--	--

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p align="center">HACER PETICIONES solicita lo que quiere o se dirige a alguien para pedir</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • comida • objetos • ayuda en una actividad determinada (abrir, cerrar,) • interacción en el juego (dar de comer, dormir,..) . • acción (ir a algún lugar, salir a la calle,..) • afecto 		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p align="center">EXPRESAR RECHAZO muestra actitudes que revelan rechazo</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • hacia un objeto determinado • hacia una persona • hacia una situación habitual • hacia determinadas actividades • hacia cambios y novedades 		

Anexo 3. Hoja de registro de la tabla de desarrollo HAIZEA-LLEVANT.

Hoja de recogida de datos de la tabla de desarrollo Haizea para utilizar con niños y niñas de edades comprendidas entre los 0 y los 6 años de edad. Escala Haizea-Llevant. Departamento de Educación , Sanidad, y Trabajo (1992).

Comprobar en cada una de las horas apuntadas, cuando se le lleva al servicio, o en el momento que pensamos que está húmedo, si se ha orinado o no y si ha tenido algún movimiento intestinal, anotándolo en la columna correspondiente de la forma siguiente:

- B/P braga o pantalón
- S si el niño o la niña está seco
- O si se ha orinado en las bragas o pantalón
- MI si ha tenido un movimiento intestinal y se ha hecho caca.
- O/MI si han ocurrido las dos cosas

Anexo 5. Modelo de entrevista con la familia al inicio de curso

El modelo propuesto incluye aspectos que pueden tratarse en las primeras entrevistas que se realizan con la familia de los niños y niñas que inician la escolaridad en la Educación Infantil. Lejos de pretender ofrecer un modelo cerrado, debe entenderse como una guía que sugiere los temas y aspectos que son importantes tener en cuenta en las entrevistas iniciales.

MODELO DE ENTREVISTA CON LA FAMILIA AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD

Datos personales del niño o la niña

- nombre y apellidos
- fecha de nacimiento
- lugar de nacimiento
- dirección y teléfono
- teléfono donde pueden ser localizados si no lo tuvieran o trabajaran fuera de casa

Datos familiares

- nombre del padre y de la madre
- profesiones de ambos
- número de hermanos
- lugar que ocupa entre ellos
- personas que conviven con la familia o colaboran en su cuidado
- lengua del padre y de la madre
- lengua que hablan en la familia

Datos de escolarización

- escolarización anterior (si la hubiera habido)
- asistencia a guardería
- como se realizó la adaptación en este caso
- como se adapta en la actualidad: asiste contento al centro, le cuesta salir de casa, le cuesta quedarse en el comedor o ir en el autobús, etc.

Datos del desarrollo personal

- datos médicos relevantes: enfermedades ha pasado, hospitalizaciones, edad.
- cuando comenzó a andar
- cuando comenzó a hablar
- cuando comenzó a controlar esfínteres (pis y cacas)

- *Desarrollo del juego y sociabilidad:* juega en casa, cómo juega, que cosas le entretienen, dispone de un lugar para jugar, ve la televisión, que programas ve y durante cuanto tiempo, con quién juega, coge rabietas, tiene conflictos con sus hermanos o hermanas,

- *Desarrollo del lenguaje*: cómo habla, habla mal o no habla, habla en casa, cómo se hace entender, cuenta cosas de la escuela o del aula, hay que preguntarle o habla espontáneamente,
- *Hábitos de alimentación*: come solo, necesita ayuda, cómo es su comportamiento a la hora de comer, es caprichoso,
- *Hábitos de higiene*: controla esfínteres, de día, de noche, sabe pedir para ir al lavabo, se limpia las manos solo, sabe pedir ayuda,
- *Actividad y descanso*: duerme bien, cuántas horas duerme, con quién duerme, le cuesta ir a la cama, se despierta a menudo, necesita luz para ir a dormir, le cuesta dormir solo, tiene pesadillas, se levanta de noche,
- *Actitud de la familia*: si hay algún conflicto qué suele hacer la familia?

¿Cómo se desarrolla un día cualquiera en la familia?

¿Cómo se desarrolla un día festivo en la familia?

Si tiene Necesidades Educativas Especiales.

Cuando el niño o niña tiene necesidades educativas especiales, además de los aspectos anteriores, es conveniente recoger información sobre las cuestiones siguientes:

- qué impresión tienen los padres de los problemas y necesidades de su hijo o hija
- qué información han recibido de los médicos o psicólogos
- si ha recibido algún tipo de estimulación o atención temprana
- qué servicios han colaborado en su atención y cuáles han sido sus recomendaciones
- qué servicios extraescolares atienden actualmente al alumno o alumna y a su familia
- cuáles son sus necesidades educativas
- qué recursos escolares puede necesitar
- necesita algún tipo de control o medicación que haya de tenerse en cuenta en la escuela
- qué tareas se propone realizar la familia

¿Cómo creen que pueden coordinarse y colaborar la escuela y la familia?

- a través de reuniones a lo largo del curso
- proponiendo pequeños aprendizajes para realizar en familia
- revisando los progresos temporalmente
- recogiendo los acontecimientos tanto la familia como la escuela en un cuaderno de observaciones que será revisado continuamente,

¿Qué momentos se van a programar para ello a lo largo del curso?