

# El profesor de apoyo y sus funciones con el alumno con discapacidad intelectual.

## Adaptaciones Curriculares

---

*Javier Reyes Rodríguez  
Olga Mesías Zafra*

### **1. INTRODUCCIÓN.**

Antes de comenzar a desarrollar el capítulo y la pregunta que nos ocupa, nos gustaría señalar la inexistencia de un consenso en cuanto a la terminología aplicada para referirnos a los alumnos en torno a los cuales gira este capítulo y, por extensión, este libro. En nuestra investigación hemos encontrado autores que hablan de alumnos con Retraso Mental, de alumnos con Déficit Psíquico, de alumnos con Discapacidad Intelectual, etc...

Desde nuestra posición, para no avivar discusiones terminológicas, vamos a optar por el término Discapacidad Intelectual. Así, la propia Asociación Americana de Retraso Mental (vemos como, aunque en su nombre se utilizan las palabras “retraso mental”, tal asociación está considerando la opción de cambiarlo a Asociación Americana de Discapacidad Intelectual – AAID) en palabras de Luckasson y cols. (2002) define la Discapacidad Intelectual como: “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (concurrente y relacionada) tal y como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Tal discapacidad comenzará antes de los 18 años, es decir, se manifestará en el periodo de desarrollo del sujeto”.

Tomando como punto de referencia tal definición, su aplicación parte de cinco premisas fundamentales:

*Javier Reyes Rodríguez / Olga Mesías Zafra*



1. Las limitaciones en el funcionamiento se consideran en el contexto comunitario de los iguales en edad – cultura.
2. Para una evaluación valida es necesario tener en cuenta:
  - a) Diversidad lingüístico – cultural
  - b) Diferencias en la comunicación
  - c) Diferencias en aspectos:
    - Motores
    - Sensoriales
    - Comportamentales
3. Las limitaciones coexisten con capacidades.
4. Se describen limitaciones para desarrollar un perfil de apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado el funcionamiento de la vida del sujeto, por lo general, mejora.

Habiendo visto la definición de Discapacidad Intelectual y las premisas a tener en cuenta para su aplicación, podemos progresar en la clasificación y descripción de la Discapacidad Intelectual con el fin de identificar los “puntos fuertes y débiles” de las personas en una serie de áreas o dimensiones tanto de la propia persona como del ambiente en el que se encuentran. Así, con el análisis de dichas dimensiones lograremos establecer y concretar los apoyos que han de favorecer el funcionamiento del individuo. Tales dimensiones son las siguientes:

- Capacidades estrictamente intelectuales.
- Conducta adaptativa (ámbito conceptual, social y /o habilidades de la vida diaria)
- Participación, interacción y papeles sociales que la persona desempeña.
- Salud física y mental
- Contexto ambiental y cultural.

Para continuar con otro aspecto importante de este primer punto sobre Discapacidad Intelectual podemos considerar la idea que en el Reino Unido se tiene sobre los alumnos con tal discapacidad. Allí se les considera como alumnos con Dificultades de Aprendizaje, pero... ¿qué es en realidad una dificultad de aprendizaje, y lo más importante, qué dificultades de aprendizaje (y por extensión qué necesidades educativas especiales) presentan o pueden presentar tales alumnos?

En primer lugar podemos decir que una dificultad de aprendizaje es “algo” que todos podemos experimentar en algún momento de nuestra escolarización de forma consustancial al propio contenido y a su naturaleza, a nuestras propias capacidades, a los procesos de mediación del profesor... Así, muchas de estas dificultades pueden ser resueltas con medidas ordinarias tales como cambios en la metodología, utilización de materiales distintos o específicos, tratamiento individualizado o en equipo, empleo de mayor tiempo... Sin embargo, cuando a pesar de haber puesto en practica tales medidas ordinarias no se estima un progreso significativo en el desarrollo de las capacidades del sujeto, considerando necesaria la utilización de una ayuda o refuerzo añadido o “extra”, estamos frente a la verdadera concepción de un alumno con necesidades educativas especiales. Es decir, no sólo la existencia de dificultades de aprendizaje mayores que las del resto de sus compañeros hacen que un alumno sea considerado alumno con necesidades educativas especiales, sino también (y fundamentalmente) que se hayan agotado todos los recursos ordinarios que el Sistema Educativo pone a su alcance para lograr los fines y objetivos marcados en el currículo.

Teniendo en cuenta lo establecido, ¿qué dificultades en el aprendizaje puede presentar un alumno con Discapacidad Intelectual? En primer lugar debemos decir que la Discapacidad Intelectual implica o afecta fundamentalmente al desarrollo intelectual del sujeto, lo cual a su vez implica al resto de las áreas de la personalidad del sujeto en función de la gravedad del trastorno. Así podemos hablar de las siguientes dificultades:

1. Dificultades desde el punto de vista cognitivo (implican a los procesos de simbolización y habilidades que se encuentran en la base de los mismos)
  - Dificultad de atención
  - Dificultad de percepción – discriminación
  - Dificultad de memoria – memoria secuencial
  - Dificultad de simbolización – abstracción
  - Dificultad para aprender y planificar
  - Dificultad para generalizar los aprendizajes
2. Dificultades desde el punto de vista socio – afectivo (implican aspectos relacionados con:)
  - Autonomía personal
  - Identidad
  - Autoimagen



- Autoconcepto
  - Interrelación con los demás
3. Dificultades desde el punto de vista psicomotor (implica un retardo que afecta fundamentalmente al conocimiento de sí mismo y del sujeto respecto al mundo que le rodea)
    - Dificultades con el esquema corporal
    - Dificultades en la coordinación dinámica
    - Dificultades en la orientación espacio – temporal
  4. Dificultades desde el punto de vista lingüístico – comunicativo (el desarrollo comunicativo – lingüístico presenta una serie de disfunciones que repercuten en la adquisición – desarrollo del lenguaje a nivel:)
    - Fonológico
    - Semántico
    - Sintáctico
    - Pragmático

Así pues, tales dificultades van a generar en el alumno con Discapacidad Intelectual una serie de necesidades educativas especiales tales como:

1. Necesidades educativas especiales derivadas de las implicaciones a nivel cognitivo:
  - Necesidad de asegurar la atención del alumno.
  - Necesidad de hacer discriminables y claros los aspectos que han de ser aprendidos.
  - Necesidad de estimular los procesos de retención de información según diferentes grados de complejidad y sucesión de hechos.
  - Necesidad de estimular el pensamiento flexible y creativo, la generalización de los aprendizajes a partir de lo concreto y de su experiencia directa y activa en el aprendizaje significativo.
  - Necesidad de un programa educativo bien secuenciado y estructurado, analizando los objetivos y contenidos curriculares, así como las técnicas, estrategias metodológicas y recursos que favorezcan sus aprendizajes.
  - Necesidad de proporcionarles actividades diversas en diferentes situaciones.
2. Necesidades educativas especiales que se derivan de las implicaciones a nivel socio – afectivo:

- Necesidad de asegurar su autonomía personal.
  - Necesidad de asegurar su identidad y autoestima.
  - Necesidad de proporcionarles un ambiente cálido y afectivo pero claro en cuanto a comportamientos normativos evitando la sobreprotección.
3. Necesidades educativas especiales que se derivan de las implicaciones a nivel psicomotor:
- Necesidad de adquirir un conocimiento del propio esquema corporal como realidad referente.
  - Necesidad de desarrollar destrezas motrices y de coordinación motriz.
  - Necesidad de introyectar los referentes espacio – temporales que orientan la presencia del sujeto con respecto al mundo.
4. Necesidades educativas especiales que se derivan de las implicaciones a nivel comunicativo – lingüístico:
- Necesidad de estimular conductas comunicativas en general.
  - Necesidad de estimular conductas comunicativas codificadas.
  - Necesidad de estimular conductas comunicativas orales.
  - Necesidad de estimular aspectos básicos relacionados con estas conductas comunicativas orales tales como la discriminación auditiva, praxias bucomotrices, respiración, coordinación fonoarticulatoria, vocalización, producción fonológica, incremento del vocabulario básico y coordinación morfosintáctica entre los elementos de la frase y el discurso.

Para finalizar este primer apartado, decir que una de las metas prioritarias para estos alumnos, y a la vez una de sus necesidades educativas especiales más importantes, es dotarles de habilidades que favorezcan su funcionamiento autónomo. Es por ello por lo que resulta importante que, a la hora de planificar la intervención educativa, tengamos en cuenta la forma de proporcionarles actividades diversas en diferentes situaciones con el fin de que el alumno aprenda a responder adecuadamente.

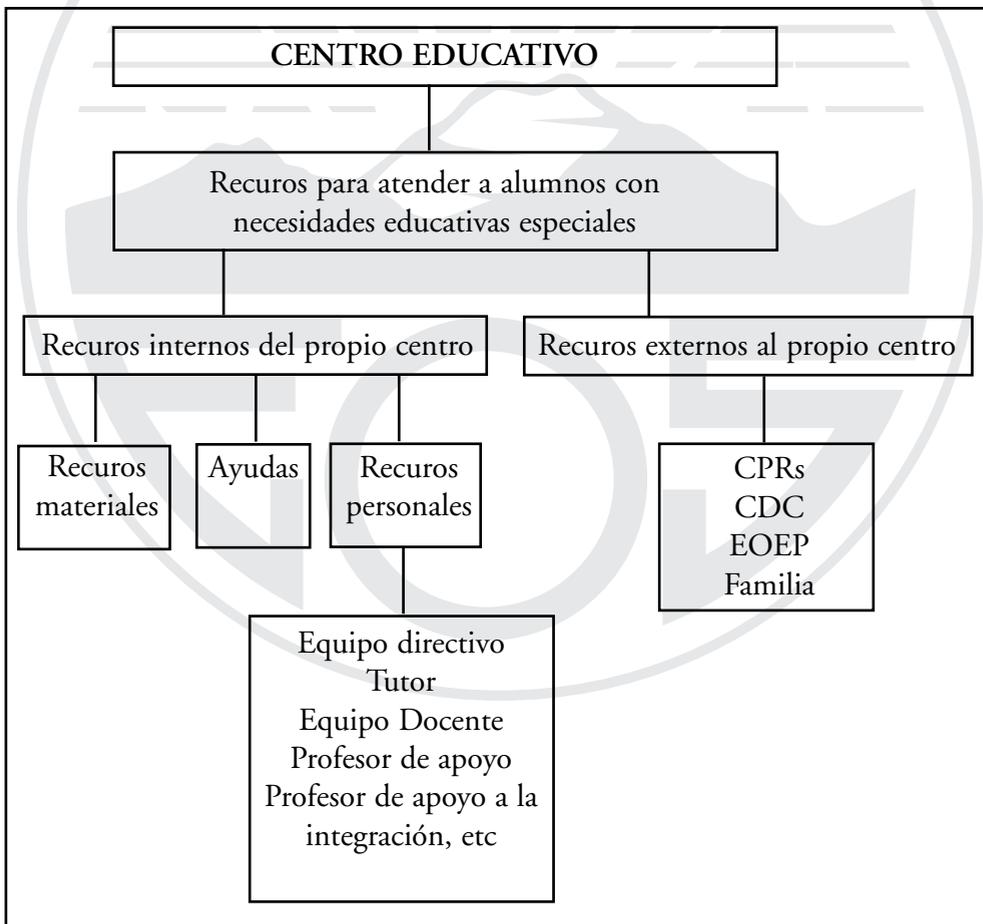
## 2. EL PROFESOR DE APOYO Y SUS FUNCIONES CON EL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Para dar comienzo a este apartado, en el cual explicaremos desde qué entendemos por un profesor de apoyo a la integración hasta cuales son funciones en



general y en relación a los alumnos con Discapacidad Intelectual, creemos necesario enmarcar en primer lugar la figura del profesor de apoyo a la integración en un centro educativo, independientemente sea ordinario, de Enseñanza Secundaria o de Educación Especial.

Así, los centros educativos se nutren de una serie de recursos para la atención a de los alumnos con necesidades educativas especiales, recursos que podemos clasificar bien como propios o internos al centro o bien como externos a éste. Dentro de los recursos que podemos denominar “internos” encontramos, junto a recursos materiales y ayudas técnicas, a los recursos personales, siendo éstos donde queda enmarcada la figura del profesor de apoyo a la integración.



Entendiendo al profesor de apoyo a la integración como un recurso personal, podemos definir tales recursos como:

“El conjunto de medios humanos implicados en el proceso de desarrollo global de los alumnos con el objetivo de garantizar su integración social y educativa, teniendo, dentro del ámbito educativo, como último fin el de garantizar una educación de calidad desde la prevención, detección e intervención ante cualquier dificultad de aprendizaje”.

Teniendo claro lo que se entiende por recurso personal, vamos a centrarnos en la figura del profesor de apoyo a la integración. Y especificamos “a la integración” para no confundirlo con el profesor de apoyo (maestro no especialista que realiza funciones de apoyo en otra clase cuando el maestro especialista entra en su aula) o con los profesores de apoyo a la compensación de desigualdades en la educación (maestro no especialista vinculado a la actuación preventiva en la atención a minorías étnicas y culturales, población ubicada en entornos sociales desfavorecidos, unidades escolares de apoyo en centros hospitalarios, unidades escolares de apoyo móviles y unidades escolares de apoyo para población temporera).

Así, la figura del profesor de apoyo a la integración se entiende como un recurso personal fundamental en los centros educativos ya que facilita la orientación técnico – pedagógica específica para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención educativa especializada y / o individual que precisen, ayudándoles a su vez en su proceso de integración en el centro educativo.

Legislativamente, la figura del profesor de apoyo a la integración (como recurso personal) queda recogida por primera vez en la Ley Orgánica 1/ 1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (capítulo V, artículo 36.1). En posteriores textos legislativos tales como la Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre de Calidad de Educación (capítulo VII, sección 1ª, artículo 40.1) y la reciente Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de mayo de Educación (Título II, capítulo I, artículo 71.2) se establece (aunque con el empleo de distintas palabras) la misma idea que queda recogida en la LOGSE:

“El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.

La LOGSE fue desarrollada normativamente por, entre otros textos legislativos, el Real Decreto 696 / 1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación del alumno con necesidades educativas especiales. Así, en su artículo 8.2 se establece que:

“Los medios complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, estarán constituidos por los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje”.

Habiendo definido ya lo que entendemos por recurso personal, los diferentes profesores de apoyo que podemos encontrar y lo referente al profesor de apoyo a la integración en lo relativo a definición y legislación, antes de pasar a analizar las funciones de éste último nos gustaría dejar constancia de dos consideraciones básicas. En primer lugar, el profesor de apoyo a la integración va a presentar funciones diferentes dependiendo del centro en el que se encuentre. Así, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, en un centro ordinario, nunca puede llegar a ser tutor, mientras que en un centro de Educación Especial son quienes se encargan de la tutoría de los alumnos (un maestro especialista en Audición y Lenguaje nunca puede llegar a ser tutor, ni en un centro ordinario ni en un centro de Educación Especial).

En segundo lugar, decir que las funciones del profesor de apoyo a la integración especialista en Pedagogía Terapéutica y las funciones del especialista en Audición y Lenguaje se desarrollan en ámbitos docentes en los que es muy difícil delimitar cuales corresponden a unos y a otros, por lo que la coordinación entre ambos resulta fundamental.

Hechas estas consideraciones, pasamos a analizar las funciones del profesor de apoyo a la integración puntualizando que tales funciones van más allá del mero trabajo individual con el alumno con Discapacidad Intelectual (o con necesidades educativas especiales), ya que el trabajo que desarrollan estos profesores es mucho más global, abarcando diferentes ámbitos tales como el centro educativo en su totalidad, el aula de referencia del alumno y el propio alumno en concreto. Así pues, analicemos cuáles son sus funciones en los diferentes ámbitos.

### *Centro Educativo*

- Incidir sobre la totalidad del centro educativo con una óptica de carácter preventivo y no únicamente de reforzamiento pedagógico individual del alumno con necesidades educativas especiales.
- Coordinarse y asesorar a los diferentes profesionales del centro, en especial al Jefe de Estudios, en su tarea de orientar a los maestros tutores sobre el mejor procedimiento para informar a las familias (en la forma



de actuar y desenvolverse tanto en casa como en el centro) y colaborar en los programas de integración escolar.

- Facilitar la integración de todos los alumnos en su grupo, fomentando la participación de éstos en las actividades del centro.
- Detectar las necesidades educativas especiales del alumnado del centro.

### *Aula*

- Colaborar con los tutores en la prevención, detección y valoración de los problemas de aprendizaje, en las medidas de flexibilización organizativa así como en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.
- Elaborar conjuntamente con los tutores la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Asesorar a los tutores y demás maestros especialistas para una mejor comprensión y aceptación de todos los alumnos en general y particularmente de aquellos que presenten alteraciones en el ámbito que fuere.
- Orientar y asesorar a los tutores para que en las programaciones de todas las áreas queden recogidos todos los objetivos, contenidos, actividades y recursos que puedan paliar las dificultades de aprendizaje de estos alumnos.
- Coordinarse con los tutores para adaptar (según el caso) las pruebas de evaluación que tengan previsto realizar.
- Colaborar con los tutores en la selección, adaptación y elaboración de material de apoyo necesario, así como facilitarles las técnicas específicas para satisfacer las necesidades educativas especiales que pueda presentar el alumnado.

### *Alumno*

- Atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, colaborando para ello en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- Observar los progresos y dificultades en el aprendizaje de los alumnos.
- Desarrollar las habilidades, prerrequisitos y destrezas que debe dominar el alumno para acometer con éxito los aprendizajes básicos (lectura, escritura y cálculo)

- Reeducar las dificultades en materias instrumentales y aplicar técnicas específicas en las carencias sensoriales.

Hasta aquí hemos desarrollado las funciones del profesor de apoyo a la integración en los diferentes ámbitos de trabajo. Sin embargo, no podemos olvidar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, como ya advertimos, el profesor de apoyo a la integración especialista en Pedagogía Terapéutica, cuando se encuentra en un centro de Educación Especial, realiza funciones propias de tutor, razón por la cual sus funciones en este tipo de centros van a diferir de las establecidas con anterioridad. En segundo lugar, el profesor de apoyo a la integración especialista en Audición y Lenguaje también va a presentar una serie de funciones particulares relacionadas con su ámbito propio de trabajo, esto es, el ámbito comunicativo – lingüístico (también a nivel de centro, aula y alumno). Así pues, vamos a desarrollar a continuación tales funciones.

*Funciones del profesor de apoyo a la integración especialista en Pedagogía Terapéutica en un centro de Educación Especial.*

- Ser el eje de articulación de las relaciones educativas el centro.
- Organizar y desarrollar las tareas que hacen referencia a cada alumno, al grupo, al resto de maestros y profesionales que intervienen en el grupo y las familias de los alumnos.
- Sistematizar el conjunto de procesos educativos de un determinado grupo de alumnos.
- Participar en el plan de acción tutorial.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar las decisiones que procedan sobre la promoción de ciclo previa audiencia con las familias.
- Atender las dificultades de aprendizaje de sus alumnos para proceder a la realización de las correspondientes adaptaciones curriculares.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación en las actividades del centro.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- Colaborar con el EOEP en los términos en los que establezca la Jefatura de Estudios.

- Informar a las familias, maestros especialistas y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación a las actividades docentes y de rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y las familias de los alumnos.
- Atender y cuidar a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.
- Dinamizar la vida del centro, optimizando todos los recursos que se encuentren en éste en beneficio de un mejor y más adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje, todo ello en estrecha relación con el resto de tutores del centro.

*Funciones del profesor de apoyo a la integración especialista en Audición y Lenguaje.*

- Coordinar todas las medidas encaminadas a evitar la aparición de determinados trastornos de la comunicación y / o lenguaje, bien antes de que aparezcan las dificultades, bien inmediatamente después o bien una vez que hayan aparecido para evitar las complicaciones que se puedan dar posteriormente.
- Asesorar a los tutores y demás maestros especialistas mostrándoles las mejores técnicas de recogida, interpretación y utilización de datos sobre problemas de lenguaje de los alumnos por medio de conferencias o demostraciones prácticas.
- Organizar reuniones con los tutores y maestros especialistas para el estudio de los casos de los alumnos con alteraciones comunicativo – lingüísticas en particular, procurando que se interesen por ellos.
- Orientar y asesorar a los tutores para que en las programaciones del área de lengua aparezcan todos aquellos objetivos, contenidos, actividades y recursos que puedan paliar alteraciones leves de carácter articulatorio, perceptivo, social...
- Colaborar con el Equipo Directivo en la planificación del programa que se establezca para la realización de reuniones con los maestros relacionadas con la potenciación y desarrollo de la capacidad comunicativo – lingüística de los alumnos del centro.
- Atender, bien individualmente o bien de forma grupal, tanto dentro como fuera del aula, a aquellos alumnos que presenten algún tipo de trastorno en el ámbito comunicativo – lingüístico en general.

- Coordinar todas las actividades que se realicen encaminadas a favorecer el mejor desarrollo comunicativo – lingüístico de los alumnos del centro.
- Mediar entre los tutores y el alumno en el sentido de establecer y ofrecer recursos que favorezcan la comunicación entre ambos.
- Adecuar las pruebas de evaluación que los tutores tengan previsto realizar.

### 3. EL APOYO ESCOLAR

El apoyo escolar de un alumno con Discapacidad Intelectual (y de un alumno con necesidades educativas especiales en general) comienza desde el mismo momento de su escolarización. Así, de forma breve nos gustaría plasmar dicho proceso de escolarización, el cual comienza cuando los centros educativos hacen pública la relación de puestos escolares vacantes incluyendo los destinados a atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Tras ello, las familias recogen las solicitudes en el centro donde desean escolarizar a su hijo, teniendo en cuenta las vacantes que se ofrecen y los recursos específicos con los que cuenta el centro en función de las necesidades educativas especiales de su hijo. Tras esto, los centros educativos envían las solicitudes del alumnado con necesidades educativas especiales al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica para que realice la evaluación psicopedagógica correspondiente y emita el dictamen de escolarización (es este EOEP quien valora la situación del niño y propone en qué condiciones debe escolarizarse y qué atención educativa requiere.) Por último, las Administraciones estudian las solicitudes y el Director Provincial resuelve la escolarización del alumno adjudicando el puesto escolar correspondiente.

A tenor de lo expuesto en el proceso de escolarización, y según lo establecido tanto por la Ley Orgánica 1/ 1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (capítulo V, artículo 37.3), como por la Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre de Calidad de Educación (capítulo VII, sección 4ª, artículo 46) y la Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de mayo de Educación (Título II, capítulo I, sección 1ª, artículo 74.1), la escolarización del alumno con necesidades educativas especiales “se regirá por los principios de normalización e inclusión asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el Sistema Educativo. Así mismo, se pretende que la escolarización de estos alumnos en unidades o centros de Educación Especial sólo se lleve a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios”.

Así, en función de las necesidades educativas especiales de cada alumno, y teniendo en cuenta los recursos personales y materiales con los que cuente el centro podemos hablar de cuatro modalidades de escolarización (recogidas en la Guía de Servicios Educativos de Extremadura 2003 – 2004) que quedan resumidas de la siguiente manera:

#### *Escolarización en Centros Ordinarios.*

Aconsejada para aquellos alumnos que pueden seguir el currículo ordinario bien con adaptaciones más o menos significativas y / o medidas de apoyo o refuerzo educativo o bien sin tales adaptaciones curriculares y / o medidas.

En este tipo de escolarización, los recursos que vamos a encontrar son los siguientes: Equipos Docentes, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, Específicos y de Atención Temprana, Departamentos de Orientación, Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, Auxiliares Técnicos Educativos (únicamente para el alumnado con problemas de autonomía) y Educadores Sociales (únicamente en secundaria).

#### *Escolarización de Centros Ordinarios de Integración Preferente.*

Indicada para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con deficiencias auditivas o motoras cuando tales necesidades requieran recursos excepcionales.

En este tipo de escolarización, junto a los recursos personales nombrados anteriormente en la escolarización ordinaria debemos incluir a los Intérpretes de Lengua de Signos (para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales relacionados con la deficiencia auditiva)

#### *Escolarización Combinada.*

Por esta modalidad se entiende a todo aquel alumno que, pudiendo escolarizarse en un centro ordinario, también precisa de recursos y medidas que únicamente puede proporcionarle el Centro de Educación Especial.

Como recursos personales en este tipo de escolarización nos encontramos a todos los recursos vistos en los centros ordinarios junto con todos los que veremos en los centros de Educación Especial.

#### *Escolarización en Centros de Educación Especial.*

Indicada para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales muy extensas y permanentes, cuyas posibilidades de aprendizaje, comunicación y cognición requieren una reorganización global de las enseñanzas y una atención especializada y específica.

Como recursos personales adecuados para este tipo de escolarización nos encontramos con: Equipo Docente (los tutores de estos alumnos son maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica), Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, Específicos y de Atención Temprana, Maestros especialistas en Audición y Lenguaje, Auxiliares Técnicos Educativos, Interpretes de Lengua de Signos, Fisioterapeutas y ATS.

Conociendo ya los distintos emplazamientos en los que podemos situar a un alumno con Discapacidad Intelectual (y a los alumnos con necesidades educativas especiales en general) a continuación nos vamos a centrar en las distintas modalidades de apoyo educativo que le pueden prestar tanto el profesor ordinario como los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Así, en primer lugar, si nos centramos en la figura del profesor ordinario podemos decir que éste puede realizar su apoyo tanto dentro como fuera del aula. En el primero de los casos (apoyo educativo dentro del aula), para aquellas áreas en las que se estime necesario, habrá dos profesores ordinarios trabajando coordinadamente y apoyando a aquel alumno que lo necesitara (por ejemplo, aplicando una diferenciación por niveles de aprendizaje, bien trabajando un mismo tema para todo el grupo o bien proponiendo actividades diferenciadas por nivel de dificultad para cada subgrupo de alumnos).

En el segundo de los casos (apoyo educativo fuera del aula) siempre y cuando la medida anterior no fuera posible, el profesor ordinario puede sacar de clase a aquel alumnado que necesite de una atención más individualizada (trabajando ambos docentes de forma coordinada).

A continuación nos vamos a centrar en el apoyo educativo que pueden prestar los **profesores de apoyo a la integración** (especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje)

El **maestro especialista en Pedagogía Terapéutica** puede prestar su apoyo tanto a nivel de aula (desarrollando aspectos curriculares) como a nivel individual (tratando diferentes aspectos cognitivos, relativos a habilidades sociales, lógico - matemáticos...).

A nivel de aula podemos hablar de un apoyo educativo dentro del aula, el cual es la opción "ideal" pues integra y normaliza. Tal apoyo dentro del aula, siempre que sea posible (bien por ratio, por facilidad para coordinarse o por características de los alumnos), se ha de realizar llevando a cabo una programación común y coordinada entre el profesor de área y el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica.



De igual modo podemos hablar de un apoyo educativo fuera del aula, el cual requiere una enorme coordinación entre el profesor de área y el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. Su aplicación estará indicada para un alumnado poco autónomo y con gran necesidad de trabajo individualizado (lo cual no significa que tengamos que sacar a los alumnos de uno en uno, puesto que el aprovechamiento de recursos es fundamental).

Antes de continuar, al haber hablado anteriormente de la ratio de los alumnos, podemos hacer referencia a la Orden de 18 de septiembre de 1990 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se establece las proporciones de profesionales – alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, en la cual, en los relativo a alumnos con Discapacidad Intelectual, se establece lo siguiente:

- Para alumnos con Discapacidad Intelectual que requieren de adaptaciones curriculares individuales muy significativas (implican la presencia de medios personales y materiales complementarios, cambios significativos en la organización de centros y metodología y sustituciones – introducciones de nuevas áreas, contenidos y objetivos) se establece lo siguiente:
  - Profesores tutores en unidades de Educación Especial (Centro ordinarios – Centros de educación Especial): 1 profesor / 6 – 8 alumnos.
  - Fisioterapeutas: 1 fisioterapeuta – 20 / 25 alumnos.
  - Auxiliares Técnicos Educativos: 1 auxiliar técnico educativo – 15 / 20 alumnos (reducible a 6 si el alumno no tiene autonomía)
  - Maestros especialistas en Audición y Lenguaje: 1 maestro / 20 – 25 alumnos.
- Para alumnos con Discapacidad Intelectual que requieren adaptaciones curriculares individuales significativas (que conllevan la presencia de medios personales y materiales complementarios y que afectan a la organización del centro y metodología y a la priorización de algunas áreas y contenidos) se establece lo siguiente:
  - Profesores tutores en unidades de Educación Especial (Centro ordinarios – Centros de educación Especial): 1 profesor - 9 / 12 alumnos.
  - Fisioterapeutas: 1 fisioterapeuta - 70 / 75 alumnos
  - Auxiliares Técnicos Educativos: 1 auxiliar técnico educativo – 30 / 35 alumnos.
  - Maestros especialistas en Audición y Lenguaje: 1 maestro–30/35 alumnos.



Tras este breve inciso, a continuación nos vamos a centrar en las diferentes casuísticas que el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica se puede encontrar a la hora de realizar el apoyo educativo fuera del aula. Así, podemos ver las siguientes:

- El grupo – clase permanece en el aula desarrollando una determinada área mientras que el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica atiende fuera del aula a un grupo de apoyo para desarrollar tal área.
- El grupo A recibe matemáticas y el grupo B recibe lengua. Mientras, el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica atiende a un grupo de alumnado heterogéneo de ambas aulas (A y B) para impartir las áreas instrumentales.
- El grupo A, en la hora de matemáticas (por ejemplo) se desdobra formándose dos grupos de los cuales, a su vez, sale un tercer grupo que es atendido por el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica en su aula de apoyo.
- El grupo A, en la hora de apoyo de lengua (por ejemplo) se divide en dos grupos de similar nivel curricular y es atendido por dos profesores de área. Así, de esos dos grupos, se forma un tercero que es atendido por el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica en su aula de apoyo.

Sin abandonar la figura del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, pero centrándonos en el apoyo educativo que, de forma individual, éste realiza con el alumno con Discapacidad Intelectual, podemos citar varias ideas generales en cuanto a tal intervención educativa.

En primer lugar partimos de dos premisas fundamentales. La primera es que la finalidad de la intervención educativa es la de ofrecer el máximo de oportunidades y de asistencia para el desarrollo de sus facultades cognitivas y sociales específicas hasta el grado más alto que le sea posible.

La segunda premisa es la que defiende el principio de normalización por el cual se ha de tender a que las personas con discapacidad (independientemente de la que sea) se beneficien del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad, integrándose en ella hasta donde sea posible.

Así, teniendo en cuenta estas dos premisas, la elaboración de un plan de intervención educativa para un alumno con Discapacidad Intelectual debe ir precedido por una información detallada sobre aspectos tales como:



- Informe médico: enfermedades relevantes...
- Informe psicopedagógico: datos sobre el desarrollo, personalidad, aspectos cognitivos...
- Informe socio – familiar: nivel sociocultural del entorno, actitudes e implicación de los distintos miembros familiares...

Junto a la información recogida sobre tales aspectos, tenemos que detenernos en la evaluación detallada de los aspectos relativos a cada una de las áreas de desarrollo, lo cual nos ofrecerá información acerca de las adquisiciones del alumno y sus dificultades así como las pautas a seguir en la intervención educativa.

Tal evaluación debe nutrirse de la información aportada por todas aquellas personas que estén en contacto con el alumno. De igual modo, en tal evaluación podemos valernos de distintos instrumentos tales como escalas de desarrollo, registros de observación de conducta, cuestionarios, entrevistas,... Junto a tales instrumentos, y con el objetivo de que la información obtenida sea lo más amplia y fiable posible, será conveniente también dedicar un tiempo a la observación directa del alumno en los diferentes contextos escolar y familiar.

Con toda la información recogida, y antes de iniciar nuestro plan de actuación, debemos cerciorarnos de que el alumno tenga adquiridos una serie de registros mínimos de maduración<sup>3</sup> en los siguientes aspectos:

- Autonomía personal: cuidado de sí mismo, aseo personal, control de esfínteres...
- Supresión de hábitos mal adquiridos.
- Inicio en la adquisición de recursos en la comunicación tanto a nivel comprensivo como expresivo.
- Educación en la motricidad y educación de los sentidos.

Otro aspecto relevante a considerar antes de iniciar nuestro plan de actuación son las características del mismo:

<sup>3</sup> Requisitos que no se pueden alcanzar únicamente a través de sesiones individualizadas de estimulación precoz puesto que también requieren de la participación del alumno en situaciones de interacción con niños “normales”



- Flexibilidad: además de adaptarse a las peculiaridades de cada alumno, el plan de actuación debe ser abierto, permitiendo posibles modificaciones, permitiendo la integración de elementos, replanteamientos en función de saltos, detenciones u omisiones de alguna etapa de desarrollo...
- Globalidad: aunque el plan de actuación se formule dividido en las distintas áreas, no debemos perder de vista que el objetivo final es el del desarrollo del alumno.
- Realidad: en cuanto a las metas propuestas y a los recursos materiales y humanos con los que contamos para llevarlo a la práctica.
- Compatibilidad: el plan de actuación debe permitir su armonización con la dinámica general del aula de integración, persiguiendo siempre el enriquecimiento del alumno.
- Debe tener como las reales posibilidades del alumno.

Pues bien, con todo lo establecido hasta el momento, las áreas de intervención de nuestro plan de apoyo serán las siguientes:

#### *Percepción.*

La percepción es un proceso complejo que principalmente consiste en la recogida y posterior interpretación de la información que nos llega a través de los sentidos. El proceso perceptivo es, ante todo, organización y análisis de los datos recibidos por el individuo proveniente del medio externo o interno. Así, para trabajar la percepción hay que insistir en que el fin último no es el dominio de una actividad perceptiva concreta sino su repercusión en la creación de un sistema perceptivo válido para el desarrollo del aprendizaje.

Con lo dicho, entre otras estrategias para trabajar la percepción encontramos las siguientes:

- Cualquier aprendizaje sensitivo debe realizarse a través del mayor número de vías sensitivas posibles.
- El fin de nuestra intervención en este aspecto ha de ser que el alumno seleccione, reconozca y use con precisión los estímulos pertinentes en cada momento.
- Las actividades deben ser motivadoras, sistemáticas y secuenciadas.
- Es muy importante la verbalización del alumno sobre la actividad que está realizando.



### *Atención.*

La atención presenta una estrecha relación con áreas del desarrollo tales como la percepción (visual y auditiva), con la psicomotricidad (fundamentalmente con la relajación) y con el lenguaje (esencialmente en cuanto a lenguaje oral). Es por ello que, un programa de refuerzo de la atención deba completarse con los establecidos para cada uno de los aspectos nombrados con anterioridad.

Así, entre otras, las estrategias de las que nos podemos servir para trabajar la atención son las siguientes:

- Simplicidad del ambiente de trabajo y por tanto ausencia de estímulos que propicien dispersión.
- Las instrucciones verbales deben ser claras y concisas, acompañadas con el modelo de acción si es necesario (iniciando la actividad, guiando la mano...)
- El nivel de exigencia debe estar adaptado a las posibilidades del alumno (tanto en lo referente a la dificultad de la tarea como al tiempo necesario para su ejecución)
- E necesario disponer de un amplio repertorio de actividades de atención, de esta manera podemos cambiar frecuentemente la tarea, evitando el desinterés y posibilitando la generalización de los procesos de atención a la diversidad de las situaciones. También es conveniente, para no cansar al alumno, intercalar tareas con distintos niveles de exigencia e interés.
- Reforzar cada logro y cada esfuerzo por parte del alumno.

### *Memoria.*

Es el resultado evidente de la adecuada discriminación y reconocimiento de los estímulos visuales, auditivos, táctiles y motores. De igual forma, la podemos considerar como un aspecto de la organización de los datos provenientes de la percepción, y por tanto, como la capacidad que permite el reconocimiento y recuerdo de objetos, situaciones y hechos.

Anteriormente (al hablar de las dificultades que podían presentar los alumnos con Discapacidad Intelectual) hemos comentado los déficits que éste podía presentar en cuanto a percepción y a atención (ambos, requisitos fundamentales para posibilitar una retención memorística adecuada) Junto a tales déficits nos encontramos con las dificultades específicas existentes en cuanto a la capacidad para organizar el material mnésico.

Respecto a la memoria como capacidad, cabe destacar su importancia no sólo en lo relativo a aprendizajes escolares sino también en cuanto al desarrollo

general del sujeto, de ahí la necesidad de potenciar esta capacidad de forma sistemática. Así, en cuanto a las consideraciones metodológicas específicas a tener en cuenta para trabajar la memoria destacamos las siguientes:

- Es necesario trabajar estrategias de reconocimiento previamente a las de recuerdo<sup>4</sup>.
- Es necesario la adquisición de un nivel adecuado de memoria inmediata antes de reforzar la memoria secuencial<sup>5</sup>.
- La repetición será un medio par lograr la asimilación de conocimientos intentando provocar actitudes lo más conscientes posibles y no mecánicas.
- La información a memorizar debe llegar por el mayor número posible de vías sensitivas. En concreto conviene apoyarse en mecanismos perceptivos relacionados con la percepción táctil y sensoriomotora (fundamentalmente al trabajar memoria visual y auditiva)
- Cualquier información nueva debe engarzarse con datos e informaciones previas que el alumno posea, lo cual favorecerá una mayor duración del recuerdo y una mejor asimilación.

#### *Aspectos psicomotrices.*

La psicomotricidad consiste en una sensibilización, en un a estimulación complementaria que permite el progreso en cuanto a desarrollo motor y, a la vez, organizar con mayor facilidad la personalidad del niño, todo ello por medio de diferentes técnicas y terapias corporales.

Así, la intervención psicomotriz debe hacerse de manera individual o en grupo (según la edad y / o las necesidades). El contexto de tal intervención debe ser el aula integrada, sirviendo como complemento de otras actividades y favoreciendo no sólo el desarrollo psicomotriz sino también la socialización del alumno. Como consecuencia, los objetivos a plantear deben ser, por una parte el mejorar las posibilidades instrumentales (control motor, equilibrio, coordina-

<sup>4</sup> En el proceso de memorización se pueden diferenciar tres etapas: adquisición, retención y reconocimiento – recuerdo.

<sup>5</sup> Memoria inmediata: Tipo de memoria que implica al proceso perceptivo (reconocimiento – recuerdo de datos de forma aislada)

Memoria secuencial: Memoria relacionada con las operaciones lógicas del pensamiento y que tiene en cuenta el orden secuencial de los datos.



ción de movimientos, relaciones espacio – temporales...) y por otra el mejorar las posibilidades de adaptación del alumno y su relación con los demás mediante un lenguaje corporal adecuado.

Del mismo modo a como venimos haciéndolo, las consideraciones metodológicas a tener en cuenta son las siguientes:

- Tomar como punto de partida las experiencias previas del alumno.
- Utilizar todos los canales sensitivos posibles, procurando que el medio sea rico en estímulos.
- Respetar la secuencia de cada proceso de aprendizaje para evitar lagunas o pseudoaprendizajes.
- Que las actividades psicomotrices sigan esta secuencia:
- Manipulación vivencial: Todo aprendizaje debe comenzar por la manipulación operativa del concepto – movimiento.
- Verbalización sobre los movimientos realizados con el fin de facilitar la representación simbólica del movimiento o concepto
- Representación gráfica y simbolización del movimiento o concepto.

#### *Aspectos lógico – matemáticos.*

Esta área conlleva una gran participación de la actividad mental, desde los contenidos de base psicomotriz hasta aquellos en los que interviene un razonamiento lógico – abstracto, por lo que es necesario un conocimiento evolutivo del alumno para ver en que momento de su desarrollo se encuentra y cual es el que se requiere para la adquisición de un determinado concepto.

Así, para trabajar tales aspectos lógico – matemáticos podemos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Es esencial un buen desarrollo perceptivo.
- El niño debe aprender a diferenciarse del mundo que le rodea y a percibir las relaciones entre los objetos.
- El conocimiento del esquema corporal está ligado a las primeras nociones numéricas.
- La noción de cantidad está ligada a la percepción espacial.
- Los primeros conjuntos tienen un componente espacial y no numérico para el niño.
- Además de crear en el alumno ciertos automatismos, la meta a conseguir será el desarrollo de la lógica y de la capacidad de razonamiento.



- La enseñanza debe enfocarse bajo el punto de vista práctico de las matemáticas puesto que esto incidirá en un mejor desenvolvimiento social del alumno (resolver situaciones mediante la utilización práctica del cálculo operativo, utilización del dinero...)

### *Contenidos vivenciales.*

Paralelamente a los conocimientos enseñados, habrá que ir dotando al alumno con Discapacidad Intelectual tanto de un cuerpo de conocimientos referentes a su entorno como de conocimientos básicos culturales. En cada alumno, la exigencia y amplitud de éstos será adaptada a su capacidad y posibilidades, teniendo en cuenta que deberemos priorizar aquellos que le vayan a ser más funcionales y útiles en orden a un mejor desenvolvimiento personal y social en su medio.

Tales conocimientos suelen estar recogidos en el currículo de la escuela ordinaria, por lo que, siempre que sea posible, ésta será la situación idónea para su adquisición, no olvidando todas aquellas situaciones cotidianas del ámbito socio – familiar que lo complementan.

### *Aspectos socio – afectivos.*

El desarrollo socio – afectivo adecuado debe ser un objetivo fundamental en nuestra practica educativa, no pudiéndose lograr sin un aprendizaje social que se irá adquiriendo en un medio normalizador, tanto en el ámbito familiar como en el social y escolar. El establecimiento de un clima familiar y afectivo adecuado tendrá repercusiones positivas en el desarrollo del alumno. Así, el evitar sobreprotecciones, ansiedades, rechazos... junto con una implicación afectiva de los padres en la educación de sus hijos mejorará las condiciones en las que éste se desarrolla.

Es por ello que, junto con un desarrollo mental, perceptivo, motor y del lenguaje, hay que insistir desde un principio en el desarrollo personal y social y en el descondicionamiento de hábitos mal adquiridos. Por lo que, antes de empezar un programa de capacitación y adquisición de destrezas en esta área hay que suprimir los malos hábitos y proporcionar vías para una mayor adaptación social.

Así, entre los objetivos que nos podemos proponer, buscando siempre que proporcionen al alumno un a madurez y autonomía a nivel personal y social, encontramos los siguientes:

- Lograr una serie de habilidades de autocuidado (aseo, vestirse, comida...)
- Conseguir un desenvolvimiento autónomo en su medio ambiente (desplazamientos por las dependencias del colegio, hacer recados...)



- Despertar el sentido de la responsabilidad, la colaboración y el respeto hacia los demás.
- Favorecer la formación de un autoconcepto y una autoimagen positivas.

Hasta aquí hemos desarrollado las áreas que debe contener el plan de actuación del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica que, de forma individual, éste realiza con el alumno con Discapacidad Intelectual. A continuación nos vamos a centrar en la intervención logopédica individual que realiza el maestro especialista en Audición y Lenguaje. Así, antes de centrarnos en tal intervención, decir que tal especialista puede realizar su apoyo educativo tanto dentro del aula (apoyando en lo relativo a aspectos curriculares, al igual que el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica) como fuera de ésta (centrándose, tanto en aspectos curriculares como en aspectos relativos a alteraciones comunicativo – lingüísticas).

La **intervención logopédica** con el alumno con Discapacidad Intelectual, busca sus fundamentos en principios comunes a toda la psicopedagogía. Así, tal intervención se basará en los siguientes principios:

- *Atención precoz:* Es decir, comenzar muy pronto y continuar después a un ritmo regular. Por “muy precoz” hay que entender desde los primeros meses de edad del alumno y en continuidad durante muchos años. Esta intervención precoz tiene como fundamento los desarrollo cognitivos y comunicativos, prelingüísticos y lingüísticos que se producen en el niño “normal” durante los primeros años de vida y su importancia para el desarrollo lingüístico posterior. El lenguaje se construye sobre una infraestructura cognitiva y comunicativa general que se establece durante los primeros años de vida.
- *Implicar en todo lo posible a la familia del alumno:* Los padres, con la ayuda y el apoyo de maestro especialista en Audición y Lenguaje, deberán hacerse cargo cada vez más del proceso de intervención con sus hijos. La intervención Logopédica realizada en el seno de la familia, realizada a diario, evitando toda presión y en una atmósfera de confianza y juego, resulta ser la más eficaz.
- *Atender al desarrollo:* Esto es, utilizar todos los datos disponibles sobre el desarrollo del lenguaje en el niño “normal”. Casi todos los especialistas coinciden en decir que el modelo de intervención debe estar basado en el desarrollo del niño. Este modelo es más conveniente durante los tres

o cuatro primeros años de vida. Esta adopción del desarrollo del niño “normal” para programar la intervención logopédica no debe ser rígida. En el campo del desarrollo del lenguaje, existen suficientes correspondencias entre el desarrollo del niño normal (de cero a tres años) y el desarrollo del niño con Discapacidad Intelectual.

- *Flexibilidad del programa:* Haciéndolo compatible con las diferencias interindividuales que existen a nivel de las familias de los propios sujetos.

Antes de desarrollar los modelos y estrategia de actuación correcta con los alumnos con Discapacidad Intelectual, creemos necesario hacer constar que, hasta hace relativamente poco tiempo, la intervención en el campo de la comunicación de estos sujetos se limitaba a un modelo de “situaciones no estructuradas”, al “baño lingüístico”.

Así, la relativa ineficacia de estos métodos abrió el camino a enfoques entre los que podemos distinguir el evolutivo (basado, como ya hemos dicho, en la utilización de los procesos de adquisición del lenguaje en el niño “normal” como base para la elaboración del programa de intervención) y los modelos puntuales (que tendían a programar e instalar unos comportamientos verbales que se suponían los más útiles para el sujeto con el fin de controlar e interactuar con su entorno).

Es por ello que, en lo referido a nuestra actuación, adoptaremos una postura ecléctica, integradora de los enfoques puntuales y evolutivos junto a unas estrategias rehabilitadoras de claro enfoque conductual.

Al igual que dijimos en el plan de actuación llevado a cabo por el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, decimos que, con anterioridad a la intervención logopédica es necesario garantizar la adquisición por parte del alumno con Discapacidad Intelectual de una serie de conductas básicas necesarias para acceder al lenguaje, tales como:

- *Conductas de imitación:* Sin la cual el alumno con Discapacidad Intelectual no podría adquirir el lenguaje. Así, para que una conducta se considere imitada es necesario que cumpla tres requisitos mínimos: que sea similar a la emitida por el modelo, que se imite inmediatamente después a la emitida por el modelo y que no se dé ningún tipo de instrucción verbal a la vez que se produce la conducta modelo. Con aquellos alumnos en los que no se produzca ni la más mínima aproximación al

modelo, podremos servirnos de la ayuda o instigación física, la cual retiraremos de forma progresiva hasta que el sujeto sea capaz por sí sólo de realizar tal conducta.

- *Conducta de atención:* Consiste en orientarse visualmente hacia el punto fijado por nosotros. Así, entre las formas de atención que pretendemos conseguir encontramos el contacto visual con el estímulo, el contacto ojo – ojo entre el alumno y nosotros y el contacto con estímulos que se presenten en su campo visual para conducirlo a fijarse visualmente en situaciones discriminativas, esto es, a atender a estímulos considerados no relevantes o negativos. La atención discriminativa va a constituir la base de todo el trabajo de discriminación y comprensión auditiva, así como la preparación para el lenguaje en lo que a discriminación y comprensión de signos se refiere.
- *Seguimiento de instrucciones verbales:* Tal seguimiento va a facilitar la consecución de otras conductas más complejas. Si el alumno logra responder a la instrucción verbal no será necesaria la utilización de la instigación física o moldeamiento. Así, para iniciar una enseñanza del lenguaje propiamente dicho, es necesario que el alumno ejecute órdenes o instrucciones orales (con anterioridad a tal enseñanza).

Pues bien, centrándonos en la intervención logopédica propiamente dicha vamos a distinguir dos sectores, inseparables en la realidad del lenguaje, para una mejor comprensión de la misma.

*Implantación y/o rehabilitación de la emisión verbal (conducta del habla. No se va a considerar el contenido lingüístico).*

Para enseñar a imitar y/o corregir el habla de un alumno con Discapacidad Intelectual se toman en cuenta las líneas generales indicadas para la intervención en alumnos con problemas de articulación (dislalias, disartrias,...) con la salvedad de que el tratamiento requiere una mayor constancia y dedicación y los logros que se van obteniendo son más lentos.

Así, los ejercicios a llevar a cabo son los siguientes:

- *Ejercicios de discriminación auditiva de fonemas, sílabas, palabras y frases:* Con ellos pretendemos proporcionar el adiestramiento necesario a la vía y centro sensorial auditivo del lenguaje. Un programa de atención a estímulos auditivos podría ser:

Javier Reyes Rodríguez / Olga Mesías Zafra



- Ante una serie de emisiones vocálicas el niño realiza una señal siempre que oiga una vocal determinada.
  - Mismo ejercicio en emisiones silábicas.
  - Mismo ejercicio en emisiones de palabras.
- *Ejercicios de estimulación visual referentes a la posición de los órganos de articulación en la emisión de cada fonema (lectura labial).* Se estimula la vista enseñando la articulación del fonema frente a un espejo (para que el alumno se de cuenta de los movimientos que intervienen en la producción del sonido).
- *Ejercicios de estimulación sensoriomotriz<sup>6</sup> de los órganos de articulación en la emisión de cada fonema.* El objetivo de estos ejercicios es el de hacer conscientes al alumno de sus movimientos. Para ello, el maestro especialista en Audición y Lenguaje enseña el punto y modo de articulación correcto utilizando la mayor parte de sus sensaciones posibles para hacer al alumno lo más consciente del control motriz de sus actos:
- Se estimula la vista con la articulación frente al espejo.
  - Se procura eliminar los movimientos innecesarios y defectuosos.
  - Se estimula la audición del sonido correcto frente al incorrecto y se unirá al tratamiento logopédico del fonema a su representación gráfica en aquellos supuestos en que el sujeto esté iniciado en la lectoescritura.
- *Ejercicios de coordinación motriz:* No podemos olvidar en el tratamiento logopédico del alumno con Discapacidad Intelectual la coordinación motriz en general, y en particular de los procesos motores implícitos en el habla. Ello es así pues la evolución psicomotriz del alumno con Discapacidad Intelectual sigue un proceso lento que es preciso estimular y desarrollar.

Antes de pasar al segundo sector de la intervención logopédica, decimos que dentro de la intervención precoz es muy importante sensibilizar a los niños con Discapacidad Intelectual del mundo sonoro y vocal a fin de desarrollar el interés por los sonidos y ruidos del habla. Asimismo, el estímulo de las vocalizaciones e

<sup>6</sup> Dentro de esta estimulación sensoriomotriz podemos exponer las fases de la implantación de un programa de conducta ecoica en un niño no verbal: 1) Imitar la posición de la boca característica de las vocales sin emisión. 2) Imitar posiciones aprendidas anteriormente pero con emisión de sonidos. 3) Imitar sílabas. 4) Encadenar sonidos. 5) Encadenar palabras.



intentos de vocalizaciones del niño durante la etapa prelingüística debería ser objeto de una atención especial, mediante técnicas de refuerzo adecuadas por parte de todas las personas que rodean a dicho sujeto.

*Implementación de un programa de lenguaje en el aspecto del contenido (lingüístico).*

Antes de analizar tal programa conviene especificar que deberemos atender todas las habilidades lingüísticas: semántica, sintáctica y pragmática.

Dicho programa está basado en la relación entre concepto y palabra. Así, tal programa parte de cero, ya que es muy difícil delimitar lo que el niño entiende de lo que no entiende. El tiempo de aplicación no se especifica, dependiendo del ritmo del alumno que aprende. Se comienza cuando éste es capaz de articular palabras. El programa, muy parecido al utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, parte de un sistema único de formulación de frases a fin de favorecer la extracción y aprendizaje de la regla gramatical, siguiendo los siguientes pasos.

*a. Programa inicial de lenguaje.*

- Gramática de primer orden: Aquí se incluyen las llamadas “frases de identidad” (esto es...). Así, el alumno, frente a una serie de láminas con objetos cuyos nombres conoce, aunque no los pronuncie de forma correcta, aprende a formular la frase denominativa “esto es un niño”...y a responder a la pregunta “¿qué es esto?” (esto es un coche). En este programa inicial se procurará evitar palabras que no tengan artículo y nombres propios. De igual forma, se introducirá el plural y las frases negativas.
- Gramática de segundo orden: Tras las frases de identidad se trabaja con “frases modificadoras” (que buscan complementación) (se van introduciendo modificadores referentes a tamaño, forma, color, sabor,...siguiendo los pasos del singular, plural, negativa). Los términos polares (grande – pequeño; frío – calor;...) se introducen siguiendo el esquema de las frases modificadoras, comenzando con uno de los miembros del par polar. Por ejemplo: “este niño es grueso” y “este niño no es grueso” (delgado) (se trabajará considerándolo como elemento negativo del par polar). En los términos de color y forma, al no ser polares, se busca, en principio, una “apolarización artificial” (rojo – no rojo). Tras ello se pasará a diferenciar el rojo del azul en comparación directa. En el caso del color conviene partir de objetos que puedan ser de distintos colores para que el alumno capte que el color es algo



sobreimpuesto a los objetos. Es decir, no partir de objetos en los que el color sea inherente (sangre – roja; sol – amarillo). Las frases de identidad de segundo orden se trabajan en esta segunda etapa. Son las frases que hacen referencia a la categorización e inclusión (“esto es un gato”).

*b. Programa superior de lenguaje.*

- En este segundo nivel se persigue la adquisición de habilidades para poder servirse de un razonamiento encadenado. Se trata de una ampliación de las dos formas básicas de frases de identidad y modificadoras. Para ello, se introducen partículas como “y”, “o”, “todos”... distintas formas verbales y se va alargando paulatinamente las frases. Así, como ejemplos de frases a trabajar por orden de dificultad: “el lápiz es pequeño y verde”; “ese niño está cantando”; “ese niño está bebiendo leche con cola – cao”. Ejemplo de preguntas a formular: ¿Cómo es ese coche?; ¿Qué está haciendo el perro?...

Pues bien, hasta aquí habríamos visto el apoyo educativo que ofrecen los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Así, para finalizar el apartado nos gustaría hacer una breve referencia a los programas que el alumno con Discapacidad Intelectual (y en general cualquier alumno con necesidades educativas especiales) puede llevar a cabo al finalizar la Educación Secundaria.

En el caso de que el alumno haya conseguido el Título de Graduado en Educación Secundaria puede o bien iniciar sus estudios en Bachillerato o bien iniciar sus estudios en Formación Profesional.

En el caso de no haber conseguido tal Titulación, el alumno puede acceder a un programa de Garantía Social o bien a un programa de Transición a la Vida Adulta.

El Programa de Garantía Social está dirigido a alumnos que, habiendo cumplido 16 años, no han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, no van a obtener el Título de Graduado en Enseñanza Obligatoria, lo cual les va a impedir continuar sus estudios en Bachillerato o Formación Profesional. Este programa tiene una doble vertiente: formación general y formación elemental para una ocupación laboral.

El Programa de Transición a la Vida Adulta está destinado al alumnado gravemente afectado y enfocado a la adquisición de hábitos de autonomía personal y socialización. Dadas las características del programa sólo se pueden cursar en Centros de Educación Especial.

#### 4. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.

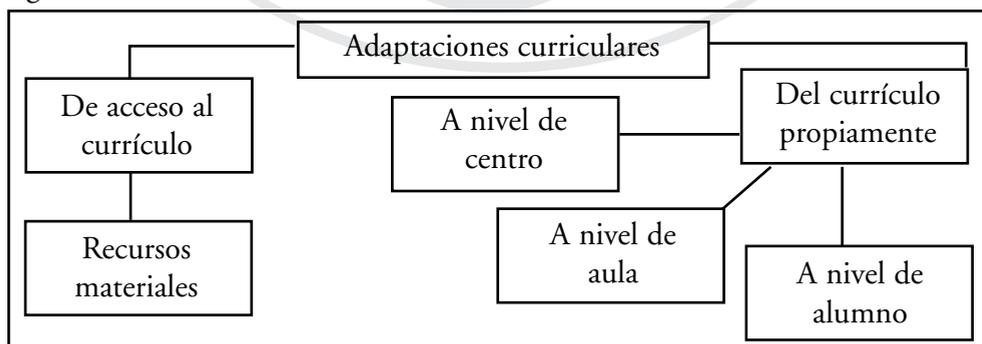
A la hora de abordar este último apartado, creemos necesario partir de la siguiente idea: Como profesores de apoyo a la integración, en nuestras aulas, nos vamos a encontrar con una enorme diversidad de alumnado el cual requiere (evidentemente) de un tratamiento educativo especial, es decir, requiere de la determinación de las ayudas pedagógicas pertinentes según cada caso con el fin de proporcionar una respuesta educativa (razonable y satisfactoria) a las necesidades diferenciales que pueda presentar.

A tenor de la idea expuesta, con el fin de asegurar tal determinación o ajuste de la ayuda pedagógica, se recurrirán a una serie de estrategias, adoptando diversas medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, constituyendo tales medidas una de las principales vías para la atención a la diversidad.

Así, podemos definir las adaptaciones curriculares como “un proceso de toma de decisiones encaminado a ofrecer una respuesta educativa ajustada o adecuada a las necesidades educativas del sujeto”.

Es por ello que las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común o bien a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza. Tales adaptaciones curriculares consisten en seleccionar, elaborar o construir propuestas que enriquezcan y diversifiquen el currículo común para los alumnos o grupos de alumnos en centros ordinarios o especiales teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos del centro y del aula. Como condición previa a su puesta en marcha, se requiere una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, implicando la movilización de recursos tanto de los propios centros como externos a éstos, así como la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso.

Una vez hemos precisado una definición bastante amplia de lo que se entiende por adaptaciones curriculares, para su clasificación podemos servirnos del siguiente cuadro.



Javier Reyes Rodríguez / Olga Mesías Zafra



En este cuadro vemos como la primera distinción en lo relativo a adaptaciones curriculares viene dada por aquellas que se realizan en el acceso al currículo y aquellas que se realizan en propiamente en el currículo (objetivos, contenidos...)

Por las primeras (adaptaciones curriculares a nivel de acceso) entendemos las que facilitan el acceso al currículo a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de integración con los elementos del currículo. Por las segundas (adaptaciones en los elementos del currículo) entendemos a aquellas que modifican uno o varios elementos de planificación, gestión y evaluación curricular (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación) con el fin de responder a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos.

Según lo establecido en el esquema anterior, las adaptaciones curriculares (cuando hacen referencia a los elementos curriculares) se subdividen en tres grupos: a nivel de centro, a nivel de aula y a nivel individual. Así, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, con tales adaptaciones intentamos introducir una serie de medidas con las que flexibilizar el currículo ordinario intentando convertirlo en un instrumento útil para responder a las necesidades educativas que los alumnos puedan presentar.

De ese modo, cuando tales adaptaciones a nivel de centro y a nivel de aula no sean capaces de responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, se deberán elaborar adaptaciones curriculares individualizadas.

Así, antes de centrarnos en las adaptaciones curriculares individualizadas, creemos conveniente (aunque sea de forma breve) explicar las adaptaciones curriculares a nivel de centro y a nivel de aula.

En lo relativo a adaptaciones curriculares a nivel de centro (esto es, adaptaciones hechas en el proyecto educativo del centro) podemos aportar varios datos. En primer lugar, presentan un carácter facilitador de los procesos de enseñanza – aprendizaje siendo capaces de integrar a la diversidad. En segundo lugar, y desde un punto de vista práctico, decimos que en tales medidas son especialmente relevantes las decisiones específicas que afectan a la organización escolar y a la normalización de los servicios de orientación y tutoría.

En lo relativo a adaptaciones curriculares a nivel de aula podemos decir que, junto a la adopción de medidas en el “como” enseñar, (tales como talleres, proyectos de investigación, programas específicos,...) buscando siempre el hacer posible la participación del alumno con necesidades educativas especiales en el currículo de su grupo de regencia, podemos señalar medidas que recaen sobre la organización temporal y la coordinación intra – ciclo.

Así, entre tales medidas destacamos aquellas que van desde la coordinación de horarios que permitan la actuación de los apoyos encargados del refuerzo pedagógico y los tratamientos personalizados hasta una organización que considere explícitamente espacios compartidos en los que los grupos – clase sean reagrupados para seguir programas específicos (por lo general vinculados a contenidos procedimentales, como pudieran ser lo de desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas, programas de refuerzo y de apoyo de las técnicas instrumentales, programas de técnicas de estudio y de estrategias de aprendizaje,...)

Para finalizar pues con la explicación del esquema anterior, vamos a desarrollar en profundidad todo lo relativo a adaptaciones curriculares a nivel de individuo. Así, podemos comenzar aportando varias ideas sobre tales adaptaciones. En primer lugar, con las adaptaciones curriculares a nivel individual lo que tratamos es de ajustar la ayuda pedagógica al alumno por medio de la adecuación paulatina del currículo ordinario, por lo que son los propios equipos docentes los encargados directos de llevar a cabo tales adecuaciones. Eso si, ello no exime la participación y el acuerdo explícito de los padres, equipo directivo, maestros especialistas,...por cuanto una adaptación curricular supone modificar los planes previstos en el centro y ratificados por los órganos competentes.

Como segunda idea relativa a las adaptaciones curriculares, afirmamos, en lo que concierne a identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, que vamos a optar por un carácter más dinámico y cualitativo, en donde lo importante va a ser obtener y analizar información relevante para la toma de decisiones curriculares<sup>7</sup>, lo que requiere identificar funcionalmente las necesidades educativas del alumno y las ayudas pedagógicas capaces de satisfacer tales necesidades de un modo adecuado.

Este proceso de obtención y análisis de información para la toma de decisiones curriculares con respecto a un alumno requiere de una implicación directa de los propios docentes, ya que el determinar tanto el nivel de competencia curricular del alumno como los factores que condicionan su proceso de enseñanza - aprendizaje es lo que constituye el punto de arranque de las adaptaciones curriculares a realizar. Ahora bien, ¿cómo se lleva a cabo la elaboración de una

---

<sup>7</sup> Con preguntas tales como: ¿quién está implicado en el seguimiento del alumno?¿qué sabe?¿que queremos que aprenda?¿qué le enseñamos?¿como nos organizamos para enseñarle?¿qué otros servicios - personas intervienen en la educación del alumno?¿cómo iremos valorando su trabajo?...



propuesta curricular? Podemos decir que tales adaptaciones no son una respuesta automática ante la detección de determinadas necesidades educativas especiales, sino el resultado final de un proceso adaptador en el que conviene seguir un cierto orden jerárquico y donde nos vamos a encontrar con dos posibles casuísticas diferentes.

La primera de ellas es cuando nos encontramos frente a un alumno que presenta dificultades de aprendizaje o, en general, relacionadas con las experiencias escolares, en el cual no existen hándicaps evidentes. En este caso, el profesor ordinario va a evaluar las condiciones que pueden influir en el aprendizaje del alumno (incluida la propia intervención educativa), si es preciso con la ayuda del maestro especialista tanto en Pedagogía Terapéutica como en Audición y Lenguaje y el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Así, dicho profesor ordinario modificará su intervención y ajustará su programación y las estrategias instructivas para facilitar el progreso del alumno (es decir, modificará la programación y la intervención). Si tal modificación es adecuada se finalizará el proceso no siendo preciso proceder a una adaptación curricular individualizada. Si por el contrario tal modificación no es adecuada, el profesor ordinario se verá obligado a realizar nuevas evaluaciones, ajuste o modificaciones de la programación. Si son adecuadas tales nuevas soluciones no será preciso proceder a una adaptación curricular individualizada, mientras que si por el contrario, tales soluciones no son las adecuadas, se iniciará un proceso de valoración psicopedagógica que implicará la intervención del maestro especialista tanto en Pedagogía Terapéutica como en Audición y Lenguaje, el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y, si es preciso, de otros profesionales. Si los resultados de la valoración psicopedagógica indican que basta con proceder a nuevos ajustes de la programación y de las intervenciones ordinarias no será preciso proceder a una adaptación curricular individualizada. Si por el contrario no basta con proceder a nuevos ajustes de la programación y de la intervención ordinaria, se iniciará el proceso de elaboración y aplicación de una adaptación curricular individualizada tomando el resumen de los resultados de la evaluación y de la valoración psicopedagógica como primer componente.

La segunda casuística es la de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o, en general, relacionadas con las experiencias escolares, que si presentan hándicaps evidentes. En tal caso el proceso se iniciará con una valoración psicopedagógica que implique la intervención de los maestros especialistas tanto



en Pedagogía Terapéutica como en Audición y Lenguaje, del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y si es preciso de otros profesionales. Así, tras esa valoración psicopedagógica se valorará si los resultados de esa evaluación psicopedagógica indican que basta con proceder con ajustes de la programación y de la intervención ordinaria. Si es así el caso, no será necesario proceder con una adaptación curricular individualizada. Si no es así, se iniciará el proceso de elaboración y aplicación de una adaptación curricular individualizada, tomando el resumen de los resultados de la evaluación psicopedagógica como primer componente.

Cuando hablamos de adaptaciones curriculares individuales, nos referimos a “adecuaciones en los elementos curriculares”. Con ello nos surge la siguiente pregunta: ¿tienen la misma “importancia” todos los elementos curriculares? Como es lógico, no, hablando entonces de adaptaciones curriculares individuales no significativas y significativas, aunque esa no es la única diferencia existente como vemos en el siguiente esquema:

#### ACI No significativa

1. Suele ser Inespecífica
2. Supone bajo grado de Individuación
3. Son responsabilidad del tutor
4. Abordadas en situaciones ordinarias

#### ACI significativa

1. Suele ser Específica
2. Supone alto grado de Individuación
3. Implica Servicios Específicos
4. Exige evaluación rigurosa del alumno, contexto y familia
5. Persigue el máximo grado de normalización y participación

A pesar de lo establecido, si tomamos como referencia los elementos curriculares para establecer una diferenciación entre adaptaciones curriculares individuales no significativas y significativas, podemos hablar del siguiente continuo:

	NO SIGNIFICACIÓN	Adaptaciones que afectan a las actividades de enseñanza-aprendizaje
		Adaptaciones que afectan a la metodología y a la didáctica
		Adaptaciones que afectan a los procedimientos de evaluación
		Adaptaciones que afectan a la prioridad de objetivos y contenidos
		Adaptaciones en la temporalización (en ciclo – de objetivos y contenidos)
		Introducción- eliminación de contenidos
	SIGNIFICACIÓN	Introducción – eliminación de objetivos

*Adaptaciones que afectan a las actividades de enseñanza – aprendizaje.*

Este elemento curricular es, sin lugar a duda, el primero a modificar buscando una adecuación de la respuesta educativa a las necesidades del alumno. Así, tales adaptaciones las podemos realizar en:

- La selección de actividades previstas.
- El diseño de las actividades.
- Los materiales que se requieren para realizarse.

*Adaptaciones que afectan a la metodología y a la didáctica.*

La adecuación de la metodología y la didáctica supone una modificación mayor que la anterior aunque nos encontramos en lo que podríamos denominar “adaptación curricular no significativa”. A pesar de ello, la práctica nos muestra que es uno de los elementos más complicados a la hora de modificar.

*Adaptaciones en el procedimiento de evaluación.*

Suponen un cambio mínimo que tiene como fin el adecuar los modos de evaluación a las características y peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales como, por ejemplo:

- Limitaciones sensoriales
- Existencia de sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral.
- Carencia de competencia lectora y / o escritora.

*Adaptaciones que afectan a la prioridad de objetivos y contenidos.*

Tales adaptaciones hacen referencia a la determinación de competencias que hemos de considerar fundamentales en comparación con las del resto del currículo (que sigue siendo abordado, pero con disminución del tiempo dedicado a los diferentes contenidos y objetivos, menor número de actividades, etc...)

De igual forma, aún no siendo ésta una adaptación muy significativa, si resulta muy delicada ya que en ella se debe mantener un equilibrio entre los diferentes tipos de capacidades y contenidos, al tiempo que deben conjugarse (las capacidades y contenidos) en la valoración de criterios derivados del análisis del currículo (¿cuáles son los aprendizajes mínimos para la etapa y el ciclo? ¿qué contenidos son llaves para otros posteriores?) y de la problemática personal del alumno (¿qué aprendizajes resultan más urgentes?, ¿cuáles favorecen su integración socio – escolar a medio – largo plazo?,...)

*Adaptación en la temporalización.*

Esta adaptación se puede entender bien como la permanencia del alumno en un ciclo escolar determinado o bien como una modificación de las provisiones temporales para determinados objetivos y contenidos previamente priorizados.

*Introducción – eliminación de contenidos.*

A este tipo de adaptaciones podemos considerarlas ya significativas. Decir que tal adaptación no implica la introducción – eliminación de objetivos, ya que los contenidos presentan un marcado carácter instrumental y pueden modificarse para garantizar el mejor logro de aquellos. De igual modo, la introducción – eliminación de contenidos también puede ser una consecuencia de la introducción de nuevos objetivos ligados a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

*Introducción – eliminación de objetivos.*

Esta es, evidentemente, la adaptación curricular más significativa posible, aunque su grado de significación varía según se trate de:

- Eliminación de objetivos de etapa – área
- Eliminación de objetivos de etapa – ciclo
- Cantidad de objetivos eliminados.

De igual modo, en cuanto a la introducción de objetivos, éstos pueden presentar un carácter alternativo (se introducen en lugar de los eliminados) o complementario (se añaden a los ordinarios).

## **Anexo 1**

### **Guía para cumplimentación de una adaptación curricular individual.**

#### *1.- Datos personales y escolares del alumno.*

- Datos del alumno: nombre, curso, domicilio, inicio del proceso de elaboración de la adaptación...
- Datos del centro: Nombre, dirección, personal que atiende al alumno...
- Datos relevantes sobre la historia personal y escolar del alumno:
  - Escolarización previa, incidencias en la promoción y absentismo: fecha de escolarización en el centro actual, resultados académicos, centros y niveles donde ha estado matriculado, regularidad en la asistencia...
  - Apoyos recibidos: dentro del aula (refuerzo educativo a cargo del maestro), fuera del aula (asistencia con el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje), fuera de la institución escolar...
  - Otros informes: informes sobre el desarrollo del parto y embarazo, informe neuropediátrico... (sólo en el caso de que hubiesen sido problemáticos)

#### *2.- Informe de la competencia curricular.*

- Nivel actual de competencia curricular: identificar y valorar las capacidades desarrolladas hasta el momento por el alumno en relación con los diferentes contenidos curriculares del ciclo de referencia y, en su caso, del anterior o anteriores, enumerando únicamente lo que el alumno es capaz de hacer. Si el alumno no ha desarrollado prácticamente ninguna de las capacidades de la etapa en la que se encuentra se puede incluir una breve descripción de las habilidades que posee y que nos pueden servir de punto de partida.
- Estilo de aprendizaje: se refiere a cómo el alumno se enfrenta a las situaciones de aprendizaje:



- Impulsivo – reflexivo.
  - Nervioso – tranquilo.
  - Tímido – desenvuelto.
  - Constante – irregular...
- Autoestima, intereses y motivaciones: nivel de autoestima o valoración de sí mismo, los intereses (actividades o áreas) que más le agradan, las motivaciones que le impulsan a la actividad escolar.
- Aspectos y/o situaciones que favorecen o dificultan los procesos de enseñanzas – aprendizaje
- En el contexto escolar: incluimos todas aquellas circunstancias o factores del contexto escolar que pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje del alumno, como por ejemplo
    - ¿Todas las necesidades educativas especiales que presenta el alumno son cubiertas por los profesionales adecuados en el tiempo adecuado?
    - ¿Existe una programación individualizada?
    - ¿Está el alumno normalmente adaptado a la escuela?
    - ¿Está dotado el centro de los materiales didácticos convenientes?
    - Etc.
  - En el contexto socio – familiar: incluiremos aquellos factores o variables del contexto socio – familiar que pueden estar incidiendo favorable o desfavorablemente en el proceso de aprendizaje del alumno, como por ejemplo
    - El interés – desinterés y preocupación – despreocupación de la familia por la progresión del hijo.
    - El nivel cultural y educativo de los padres.
    - El grado de aceptación de las necesidades educativas especiales.
    - Etc.

### *3.- Delimitación de las necesidades educativas del alumno*

- Con respecto a los elementos de acceso al currículo: donde se expondrán las medidas de acceso al currículo que son necesarias adoptar para dar respuestas a las necesidades educativas especiales que el alumno presenta, tales como:

- La organización de recursos humanos.
  - La distribución de espacios.
  - La disposición del aula.
  - El equipamiento y recursos didácticos.
  - El horario y los agrupamientos de alumnos.
  - Empleo de programas de mediación.
  - Métodos de comunicación alternativos – aumentativos.
  - Etc.
- Con respecto a los elementos básicos del currículo: nos referimos a medidas más propiamente curriculares y que recaen sobre los diferentes elementos que conforman el qué, cómo y cuándo enseñar y aprender.
- Con respecto a los objetivos:
    - Eliminar ciertos objetivos básicos de determinadas áreas por considerarlos más allá de las posibilidades reales del alumno.
    - Introducir objetivos específicos con carácter alternativo o carácter complementario.
    - Priorizar objetivos de determinadas áreas o aspectos atendiendo a criterios de funcionalidad.
  - Con respecto a contenidos:
    - Introducir nuevos contenidos encaminados al logro de objetivos generales (contemplados para todos) o específicos.
    - Eliminación de contenidos previstos para el conjunto de la clase que se consideran mínimos o fundamentales en la Etapa y ciclo en que se encuentra escolarizado el alumno.
    - Priorizar determinados contenidos sobre otros (por ejemplo, procedimentales y actitudinales sobre conceptuales)
  - Con respecto a la metodología.
    - Modificación de los procedimientos didácticos ordinarios
    - Introducción de actividades alternativas y complementarias.
    - Introducción de otros métodos alternativos de enseñanza.
  - Con respecto a la evaluación.
    - Modificación de las técnicas o instrumentos de evaluación.

- Introducción de criterios de evaluación específicos.
- Eliminación de criterios de evaluación generales
- Modalidad de escolarización: la propuesta por el EOEP de la zona.
- Justificación: recogeremos, en un breve resumen, los datos más relevantes del informe psicopedagógico que justifiquen la necesidad de una adaptación curricular individual (aspectos y características de la historia personal y familiar del alumno).

#### 4.- *Determinación del currículo adaptado.*

- Es el apartado nuclear de la adaptación curricular individual. Constituye la propuesta que hacemos para el alumno. Hace referencia a las modificaciones que, sobre el currículo del grupo, se efectuarán para este alumno.
- Objetivos, contenidos y actividades.
  - Tendremos en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno.
  - Incluiremos todos los objetivos y contenidos no alcanzados por el alumno y que consideramos que podrían ser desarrollados en el plazo de un ciclo educativo.
  - Esto se hará en cada una de las áreas en que el alumno encuentre dificultades importantes.
- Metodología.
  - Incluir una descripción de los enfoques metodológicos y procedimientos didácticos adecuados para las necesidades educativas especiales del alumno, tanto a nivel general como en cada una de las áreas a trabajar.
- Evaluación.
  - Debemos plasmar todas aquellas modificaciones que estimemos necesarias en los diversos aspectos relativos a la evaluación. Se podrán modificar, introducir o eliminar los criterios de evaluación generales contemplados en el proyecto curricular de la Etapa, referidos al ciclo en el que se encuentre el alumno.
  - Básicamente, las decisiones a adoptar pueden ser las siguientes:
    - Modificar la selección de técnicas – instrumentos de evaluación.
    - Introducir criterios de evaluación específicos.



### 5.- Recursos necesarios.

- Personales: debemos mencionar los diferentes profesionales y servicios educativos que deberían atender al alumno. También podemos incluir otros servicios complementarios, como por ejemplo, los destinados a cuidados personales del alumno, servicios sanitarios,... Como orientación, podemos citar los siguientes recursos personales:
  - Profesor de apoyo a la integración especialista en Pedagogía Terapéutica y especialista en Audición y Lenguaje, Educador, Cuidador (Auxiliar Técnico Educativo), Psicólogo,...
- Materiales: debemos especificar aquellos recursos que pueden compensar, en mayor o menor medida, las carencias del alumno. También se puede incluir una selección de materiales didácticos complementarios o alternativos a los empleados por su grupo de referencia. Así, alguno de estos recursos podrían ser:
  - Cuadernos de recuperación de los aprendizajes básicos.
  - Materiales de reeducación logopédica.
  - Programas informáticos específicos.
  - Etc.

### 6.- Horario.

- Especificar dónde se encuentra el alumno en cada momento y con qué profesional o profesionales.

### 7.- Seguimiento

- Periodicidad acordada para los seguimientos: trimestral, bimestral,...
- Fichas para el seguimiento.