



UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

**TDAH Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA: DOS
PROPUESTAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
DENTRO Y FUERA DEL AULA**

Iª EDICIÓN

**MÁSTER OFICIAL EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN
DE CENTROS EDUCATIVOS**

CURSO 2012-2013

Trabajo Fin de Máster

Presentado por:

D^a M^a de los Llanos de Nalda Bertolín

Dirigido por:

D. Manuel José Pastor López

Valencia, 14 de noviembre de 2012

RESUMEN:

En el día a día escolar, nos encontramos con alumnos a quienes debemos ayudar atendiendo a su diversidad. Esta atención a la diversidad a menudo se puede realizar dentro del aula, para lo que se necesitan recursos y metodologías adecuadas, de las que a veces carecemos los docentes y que sería deseable poder disfrutar de ellas. Existen otras dificultades que son atendidas fuera del aula, gracias a la educación compensatoria.

En el trabajo, podemos distinguir dos partes bien diferenciadas que corresponden a los dos proyectos que se llevarían a cabo en el Colegio "La Pinada" del que soy la directora del centro. Por un lado, un proyecto con alumnos TDA/TDAH y por otro un gran proyecto de educación compensatoria concretado en siete breves proyectos que se desarrollan en Educación Primaria:

- 1) **PDA:** Programa de apoyo específico al alumnado de 1º y 2º EP que presenta dificultades de aprendizaje.
- 2) **PVL:** Programa específico para 2º y 3er ciclo EP para la mejora de la velocidad lectora.
- 3) **PRP:** Programa de resolución de problemas matemáticos.
- 4) **AuVal:** Aula transitoria de competencia lingüística en valenciano.
- 5) **AuCas:** Aula transitoria de competencia lingüística en castellano.
- 6) **DBD:** Desdoble en las áreas instrumentales (castellano y matemáticas) para 6º E.P.
- 7) **DCS:** Programa de desarrollo de la competencia social y emocional.

La atención de los alumnos con TDA/TDAH se realiza dentro del aula, ayudándoles tanto en áreas del currículo (fundamentalmente en las áreas instrumentales), así como en aspectos de su vida social y personal.

ABSTRACT:

Day by day student, we meet pupils whom we must help attending on his diversity. This attention to the diversity often can be realized inside the classroom, for what there are needed resources and suitable methodologies, which sometimes we lack the teachers and which it would be desirable to be able to enjoy them. There exist other difficulties that are attended out of the classroom, thanks to the compensatory education.

In the work, we can distinguish two well differentiated parts that correspond to two projects that would be carried out in the School "The Pinnate" of which I am the director of the center. On the one hand, a project with pupils TDA/TDAH and for other a big project of compensatory education specified in seven brief projects that develop in Primary education:

- 1)PDA:** Program of specific support to the pupils of 1st and 2nd EP that presents learning difficulties.
- 2)PVL:** Specific program for 2nd and 3er cycle EP for the progress of the reading speed.
- 3)PRP:** Problem solving program mathematicians.
- 4)AuVal:** Transitory classroom of linguistic competition in Valencian.
- 5)AuCas:** Transitory classroom of linguistic competition in Castilian.
- 6)DBD:** Unfold in the instrumental areas (Castilian and mathematics) for 6th E.P.
- 7)DCS:** Development program of the social and emotional competition.

The attention of the pupils with TDA/TDAH is realized inside the classroom, helping them so much in areas of the curriculum (fundamentally in the instrumental areas), as well as in aspects of his social and personal life.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN:.....	1
JUSTIFICACIÓN:.....	2
OBJETIVOS:	3
PERFIL SOCIO-CULTURAL DE LA POBLACIÓN ESCOLAR:	4
PRI MER PROYECTO:.....	5
PROYECTO PARA EL TRATAMIENTO DE ALUMNOS CON TDA/TDAH 5	
OBJETIVOS:.....	5
MARCO TEÓRICO:	6
CÓMO AFECTA EL TDAH EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES .14	
Análisis de problemas de aprendizaje en estudiantes con	
TDA/TDAH.....	21
El mejor SALVAVIDAS... ¡UN BUEN TUTOR!.....	31
CÓMO PLANEAR EL HORARIO DE ESTUDIO Y PONERLO EN	
PRÁCTICA.....	41
SEGUNDO PROYECTO :.....	43
PROYECTO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA.	43
MARCO TEÓRICO:	43
EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL EN ESPAÑA SOBRE	
DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN	43
INICIO DEL PROYECTO	51
OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN	
EDUCATIVA:	55
ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL DEL PROGRAMA DE	
COMPENSACIÓN EDUCATIVA -PCOE-	56
DISEÑO DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA. ..	58
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN	
EDUCATIVA	63
1) PROGRAMA DE APOYO ESPECÍFICO AL ALUMNADO QUE	
CURSA 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA, Y PRESENTA	
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.	65

2) PROGRAMA ESPECÍFICO PARA 2º Y 3er CICLO DE E.P. PARA LA MEJORA DE LA VELOCIDAD LECTORA	66
3) DESDOBLE EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES (CASTELLANO Y MATEMÁTICAS) PARA 6º E.P.	67
4) y 5) AULAS TRANSITORIAS DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS IDIOMAS OFICIALES DE LA COMUNITAT VALENCIANA.....	68
6) PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS.	69
7) PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL.....	70
BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB DE INTERÉS:.....	72
ANEXOS:	1
PRIMER PROYECTO.....	2
ÍTEMES PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL TDA/TDAH.....	2
PREGUNTAS Y RESPUESTAS BREVES ACERCA DEL TDAH.....	3
ORIENTACIONES PARA LOS NIÑOS EN SU TIEMPO DE ESTUDIO PERSONAL	10
ORIENTACIONES PARA LOS PADRES EN LOS DEBERES Y ESTUDIO DE LOS HIJOS.	13
MITOS Y LEYENDAS ACERCA DEL TDAH.....	17
TDAH: ¿TIENEN LA CULPA LOS PADRES?	21
SEGUNDO PROYECTO.....	24
Marco legislativo actual.....	24
FICHAS DE EVALUACIÓN.....	27

INTRODUCCIÓN:

El Colegio “La Pinada”, es el primer Colegio Público que se ubica en Campolivar. Está situado a las afueras del casco urbano, de la población de Godella, en la zona residencial, escolar y deportiva. La guardería municipal está ubicada a unos trescientos metros, y existen instalaciones polideportivas municipales que rodean el recinto escolar. El centro cuenta en la actualidad con 430 alumnos matriculados. Se debe tener en cuenta que el Colegio “La Pinada” se ubica en las instalaciones y dependencias de un antiguo colegio privado que fue adquirido por la Conselleria de Educación.

La población de Campolivar ha experimentado un fuerte crecimiento en los últimos años, esto incide de forma directa sobre el centro escolar que ha visto incrementada su matrícula anual en los últimos cursos, quedando plazas libres únicamente en 5º y 6º de Primaria. Las aulas del centro, por sus dimensiones, no admiten aumentos de ratio. En el centro, se han desdoblado todos los niveles educativos, con las siguientes consecuencias:

- Suprimir una sala de profesores, el aula de música y de idiomas del antiguo colegio.
 - Transformar un almacén en biblioteca.
 - Transformar el laboratorio de Secundaria en un aula de informática y usos múltiples.
 - Ubicar en un patio colindante municipal siete aulas, más un comedor, que alberga el segundo Ciclo de Educación Infantil.
 - Utilizar las instalaciones deportivas municipales colindantes como patio de recreo y para clases de Educación Física.
 - Almacenar el material de Educación Física en otras dependencias para poder utilizar este almacén como sala de desdobles y de apoyos.
- Se ha intentado rentabilizar al máximo el espacio que disponen los edificios.

JUSTIFICACIÓN:

El autor de este trabajo ha elegido esta temática por considerar que cada día es más importante el saber trabajar con las diferencias que presentan los alumnos. En todas las clases se encuentra algún alumno que parece tener TDA/TDAH. A menudo este trastorno está oculto confundándose con dificultades de aprendizaje, alumnos inquietos que parecen no tener interés, se diría de ellos que no les motivan los premios ni les importan demasiado los castigos.

Son alumnos que no teniendo coeficientes intelectuales deficientes suelen tener resultados académicos muy por debajo de la media. Esto lleva a plantearse que algo extraordinario se debe hacer por ellos, ya que son alumnos con un verdadero hándicap para su proceso de aprendizaje.

Por otro lado el hecho de encontrarnos en la enseñanza pública con la mayoría del alumnado susceptible de Educación Compensatoria, ha llevado a desarrollar una parte del trabajo haciendo hincapié en el estudio y desarrollo de siete proyectos llevados a cabo en los diferentes niveles de Educación Primaria.

Estos proyectos se centran tanto en las materias del currículo (fundamentalmente en las áreas instrumentales) como en su competencia social y emocional. Parece de vital importancia ayudar al alumnado a compensar las dificultades que tienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr su plena integración en el aula alcanzando los niveles de competencias deseables.

OBJETIVOS:

- Aprender a diferenciar lo que es y lo que no es el TDA/TDAH.
- Aprender estrategias para ayudar a los alumnos TDA/TDAH.
- Introducir cambios metodológicos para ayudar a los alumnos TDA/TDAH dentro del aula.
- Aprender recursos para utilizar en las áreas instrumentales con alumnos TDA/TDAH.
- Ayudar a las familias de nuestro centro que tengan algún hijo con TDA/TDAH.
- Ayudar a las familias de nuestros alumnos de educación compensatoria.
- Ayudar en las áreas instrumentales a los alumnos de educación compensatoria.
- Enseñar estrategias para mejorar el comportamiento de nuestros alumnos de compensatoria con sus iguales y con el resto de la sociedad.

PERFIL SOCIO-CULTURAL DE LA POBLACIÓN ESCOLAR:

Tradicionalmente el centro se nutría de los niños que habitan en el casco urbano y que en su mayoría procede de familias de clase media del pueblo, cuyos padres se dedican a la agricultura, los servicios, la construcción y el trabajo en pequeños talleres. Últimamente, se ha incrementado el alumnado que reside en la Urbanización donde se encuentra ubicado el centro (Campolivar).

Campolivar, por su enclave natural, ha sido tradicionalmente una zona de segunda residencia estival; sin embargo, en los últimos años, estas segundas residencias se han ido transformando en primeras, y ello provocó la necesidad de creación de un nuevo centro de enseñanza. Son alumnos procedentes de otros centros (a menudo de otros centros concertados o privados) con niveles académicos distintos.

El Equipo Directivo es nuevo y el Claustro ha sido renovado en los últimos años a medida que el centro iba desdoblado los diferentes niveles.

El Departamento de Orientación está formado por dos psicopedagogos, dos psicólogos y tres maestros especialistas en pedagogía terapéutica. Estos recursos han sido facilitados por la Conselleria de Educación a través del SPE y por la Concejalía de Educación y Bienestar Social del Ayuntamiento de Godella. Los profesionales que forman el Departamento han elaborado un proyecto para trabajar en el aula ordinaria con alumnos TDA/TDAH, así como varios proyectos de educación compensatoria que se trabajan fuera del aula.

Para llevar a cabo el proyecto TDA/TDAH en primer lugar se ha formado al Claustro en este tipo de trastorno a fin de lograr la plena integración de este alumnado.

Los siete proyectos de educación compensatoria que se llevan a cabo en los diferentes Ciclos de Primaria se desarrollan en el aula de Educación Especial y en el aula de Compensatoria.

PRIMER PROYECTO: **PROYECTO PARA EL TRATAMIENTO DE ALUMNOS CON TDA/TDAH**

Se trata de lograr que el Claustro de “La Pinada” sea especialista en el tratamiento de alumnos TDAH. En los últimos años estamos observando que en todos los cursos prácticamente encontramos algún alumno que parece tener el trastorno aunque no siempre han sido diagnosticados. Esta situación, a menudo provoca disfunciones y distorsionan el trabajo y la vida ordinaria del aula. Los maestros y profesores a menudo se encuentran faltos de herramientas que les ayuden a trabajar debidamente con estos alumnos sin desatender al resto de la clase, lo que no siempre es fácil. Vistas estas necesidades en el Colegio nos planteamos los siguientes

OBJETIVOS:

- Concienciar al profesorado de la importancia de su formación en el tratamiento de niños TDA/TDAH.
- Formar a todo el Claustro en la detección de posibles alumnos TDA/TDAH.
- Mostrar las características del TDA/TDAH.
- Apreciar las características de los diferentes subtipos de TDA/TDAH.
- Diferenciar el TDA/TDAH de otros déficits que pueden tener sintomatología similar.
- Diferenciar el TDA/TDAH de otras enfermedades que pueden tener sintomatología similar.
- Conocer la prevalencia del TDA/TDAH en nuestra sociedad.
- Saber cómo afecta el TDA/TDAH en las áreas instrumentales.

- Aprender los problemas de aprendizaje de los alumnos con TDA/TDAH.
- Aprender estrategias de actuación en el aula con alumnos TDA/TDAH.
- Aprender adaptaciones metodológicas para aplicar con alumnos TDA/TDAH.
- Ayudar a las familias de nuestro alumnado TDA/TDAH.
- Enseñar a estudiar y trabajar individualmente al alumnado TDA/TDAH.
- Concienciar al profesorado del importantísimo papel que desempeñan con este alumnado TDA/TDAH.
- Concienciar al profesorado de la inestimable ayuda que supone su implicación con este alumnado TDA/TDAH.

El proceso de formación se ha llevado a cabo durante dos cursos escolares en la jornada formativa de los lunes, de dos horas de duración.

MARCO TEÓRICO:

¿Qué es el TDA/TDAH?

El TDA-TDA/H (Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad) es un trastorno neurobiológico que se diagnostica en la infancia (aunque puede persistir en la vida adulta) y que se caracteriza por presentar síntomas de hiperactividad (movimiento continuo y superior a lo esperado para la edad y desarrollo del niño), dificultades de atención e impulsividad (actúan sin pensar). Se consideró "trastorno neurobiológico" porque su causa fundamental es un funcionamiento erróneo de algunas zonas del cerebro, sin ninguna malformación asociada y que puede ser tratado.

El TDAH tiene tres síntomas básicos: hiperactividad, impulsividad y falta de atención, identificados en el DSM-IV (adjunto en el anexo).

El TDAH tiene predominio de hiperactividad / impulsividad cuando se detectan 6 o más items de hiperactividad / impulsividad y menos de 6 items de inatención.

El TDAH tiene predominio de inatención cuando se detectan 6 o más items de inatención y menos de 6 items de hiperactividad / impulsividad.

Se considera un TDAH combinado cuando se detectan 6 o más items de hiperactividad / impulsividad y 6 o más items de inatención.

En cualquier caso, todos estos items deben persistir más de 6 meses y en dos o más lugares diferentes (colegio, casa, etc).

Actualmente, después de décadas en las que se adoptaron definiciones sustancialmente distintas, se ha producido un acercamiento en la concepción de la hiperactividad que se evidencia en los dos sistemas actuales de clasificación internacionales: el Manual estadístico y diagnóstico de los trastornos mentales (DSM) y la Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales (ICD).

Los criterios específicos que se incluyen en el DSMIV para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y en el ICD10 para el diagnóstico del trastorno hiperactivo (THC), recogen un listado similar de 18 síntomas. Tanto en uno como en otro caso, se refieren a conductas de inatención (estilo conductual de cambio frecuente en las actividades), hiperactividad (exceso de actividad o movimiento en situaciones que requieren calma), e impulsividad (estilo de conducta demasiado rápido y precipitado). Coinciden en la necesidad de que los síntomas persistan a lo largo del tiempo y con desajustes al menos en dos contextos diferentes, (p.e. en casa y en el colegio).

Para la obtención de un diagnóstico positivo de hiperactividad, la ICD10 exige la presencia de los tres síntomas esenciales. En concreto,

requiere al menos seis síntomas de inatención, al menos tres de hiperactividad y, como mínimo, uno de impulsividad. Por el contrario, el DSMIV plantea la posibilidad de comorbilidad del TDAH con otros trastornos (de conducta, de ansiedad o afectivos).

CARACTERÍSTICAS DE LOS SUBTIPOS DE TDAH

El TDAH puede presentarse con predominio inatento, o con predominio hiperactivo/impulsivo o combinado. El subtipo de predominio de inatención suele identificarse entre los 8 y 12 años, sin embargo el combinado ya aparece en los dos primeros cursos de primaria.

Si durante la etapa de educación infantil, tenemos la sospecha de un posible TDAH, deberemos ayudar al alumno a centrar su atención, así como a tranquilizar y sosegar su juego.

Como docentes, les ayudaremos en las tareas que le resulten más difíciles y estaremos atentos por si se tratara de un futuro paciente. Se deberá comentar en la tutoría con los padres, dándoles alguna indicación sobre el trabajo a realizar en casa, sin embargo no se debe hacer un estudio para posible diagnóstico hasta que el niño comience la educación primaria (7 / 8 años).

PREVALENCIA DEL TDAH EN NUESTRA SOCIEDAD

Actualmente sabemos que Alrededor del 5% de los niños padecen TDAH, lo que viene a ser un niño en cada clase; sin embargo, en el caso de los adultos la proporción disminuye situándose entre un 3-5%, además podemos afirmar que:

- ◆ Varía según sexo: La proporción es de 5 niños por 1 niña en estudios clínicos realizados, y de 2 hombres por 1 mujer en adultos.

- ◆ Según la edad, más comúnmente diagnosticado en niños que en adultos, aunque muchos adultos cuando acompañan a su hijo se sienten reflejados y piensan que ellos también son TDAH.
- ◆ En cuanto a la clase social de los pacientes, se ha constatado que es algo más común en clase media que media-baja.
- ◆ Según el ámbito de residencia (urbano-rural) se verifica que es más frecuente en áreas densamente pobladas que en poblaciones rurales.
- ◆ Hasta la fecha, no se evidencian diferencias por razones étnicas que sean independientes de la clase social o el ámbito urbano-rural.
- ◆ A menudo presentan problemas de conducta, oposicionismo y negativismo que se agudizan en diferentes épocas.

Consecuentemente podemos **concluir** que:

- ◆ El TDA/TDAH es un trastorno universal.
- ◆ En todos los países estudiados, el TDA/TDAH tiene un impacto en el funcionamiento del niño y de la familia –es un trastorno porque trastorna la vida del niño y de su familia-.
- ◆ El TDA/TDAH afecta negativamente en muchas de las actividades de la vida cotidiana con el consiguiente agotamiento añadido que conlleva, es un verdadero hándicap.
- ◆ Existe preferencia por gratificaciones inmediatas y una gran aversión a la demora.
- ◆ Tienen una capacidad de atención satisfactoria en tareas atractivas y déficit en tareas que requieren esfuerzo o que no son suficientemente motivadoras.

DIFICULTADES EN TAREAS QUE EXIGEN ESFUERZO MENTAL

- ◆ Cometen múltiples errores en actividades fáciles mientras que pueden lograr éxito en otras más difíciles (en función de la motivación y atracción p.e. porque les resulte novedosas).
- ◆ Aumento de errores al final de las tareas respecto al comienzo de las mismas, si al día siguiente comenzáramos por el final, cometerían distintos errores que el día anterior. El cansancio les lleva a “bajar la guardia” con nefastas consecuencias.
- ◆ Ordinariamente estudian menos tiempo que los otros niños y realizan menos esfuerzos para conseguir sus objetivos, siendo que al tener una dificultad añadida, deberían exigirse más.
- ◆ No quieren que les controlen la tarea realizada, ya que sienten cierta aversión a la goma de borrar (“lo hecho, hecho está; todo vale”)

Observamos **peor rendimiento** :

- ◆ Por la tarde que por la mañana, el cansancio acumulado durante todo el día se ve reflejado en sus resultados.
- ◆ En las tareas complejas que exigen mayor organización, si tuvieran la docilidad de dejarse guiar se podrían paliar estas dificultades.
- ◆ En tareas o situaciones con poco nivel de estimulación, ya que les puede el aburrimiento.
- ◆ Cuando las consecuencias (refuerzos o premios) de la ejecución son variables y no están perfectamente estipuladas.
- ◆ Ante tareas o situaciones con un período largo de demora antes de que se produzca el refuerzo, ya que no lo perciben como algo a su alcance.
- ◆ Sin la supervisión del adulto, ya que se distraen con gran facilidad y no tienen quien les haga caer en la cuenta de la distracción.

- ◆ En escenarios públicos más que en el juego libre, donde se espera de ellos que sea más competentes, suelen “pifiarla”.
- ◆ Más problemas con los padres que con las madres, de hecho quieren compartir sus problemas con las madres y toleran mejor la ayuda con los deberes si es por parte de la madre.

IMPORTANCIA DE LA DETECCIÓN TEMPRANA DEL TDAH

La detección temprana del TDAH evita que se tengan sentimientos de inferioridad y de baja capacidad intelectual y de trabajo. Los alumnos no sufrirán pérdida de motivación por el éxito ya que al considerarlo como inalcanzable, llegan a no sentirse atraídos por él. Pierden el deseo de aprender, porque la escuela no se ajusta a sus características, ni a sus necesidades e inquietudes. Todo ello ocasiona que estos niños acaben su etapa educativa con una insuficiente formación.

Las escasas habilidades sociales que poseen, se pueden cambiar con la debida terapia lo que les proporcionará seguridad personal. Las relaciones familiares, quedan afectadas por el estrés y la culpabilidad que llegan a sentir los padres, que no saben qué están haciendo mal; los hermanos, que viven en un ambiente desagradable; y el propio niño que encuentra hostilidad a su alrededor, reprimendas y castigos que, aun mereciéndoselos no sabe qué hacer para actuar de otra manera. La precocidad en el diagnóstico, ayuda a que la vida familiar no sufra de forma irreparable.

MANIFESTACIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los niños TDAH durante la etapa de educación infantil, tienen muchas dificultades en el seguimiento de órdenes y en la adquisición de hábitos, además precisan de supervisión para alcanzar metas. Resultan excesivamente habladores, (se diría de ellos que “hablan hasta debajo del

agua”), producen muchos ruidos vocálicos y suelen ser perturbadores con las actividades de los compañeros.

La vida de los niños a estas edades se centra y gira alrededor del juego, los niños TDAH realizan más juego sensoriomotor y menos simbólico y social. Cuando juegan con otros niños, difícilmente respetan reglas intentando imponer las suyas propias, sin negociarlas. No aceptan perder y son poco colaboradores.

Se debe mencionar que la atención de los alumnos de educación infantil normalmente es baja (10-15 minutos de trabajo continuados), sin embargo en educación infantil, los niños son capaces de:

- ◆ Hacer trabajos cortos sentados en su sitio
- ◆ Escuchar cuentos e historias
- ◆ Trabajar en grupo
- ◆ Sentarse en el baño
- ◆ Utilizar adecuadamente el lenguaje para comunicarse
- ◆ Dibujar con intencionalidad
- ◆ Jugar con otros niños sin suscitar problemas

Los niños TDAH en la vida y trabajo de aula, van un poco “cojeando” respecto a sus compañeros en algún aspecto. Muestran un temperamento más negativo y emocionalmente son más vulnerables que los demás. Habitualmente se acostumbran a que les reprendan y castiguen, se debe decir que realmente se hacen acreedores de ser regañados y castigados; no obstante, debemos ser conscientes de que un niño no puede “vivir sancionado continuamente”. Frecuentemente sufren explosiones emocionales, sobre todo en lugares públicos, cuando más desearíamos que se comportaran adecuadamente.

MANIFESTACIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Al principio, si su Coeficiente Intelectual –C.I.- es alto compensan sus dificultades con otras estrategias, pero cuando van avanzando su Educación Primaria se acentúan los problemas académicos, ya que les

cuesta trabajar de manera autónoma así como adquirir hábitos de estudio. Habitualmente estos niños estudian menos tiempo y se distraen más, además escatiman esfuerzos buscando otras estrategias.

Los niños TDAH comienzan muchas tareas sin suponerles un gran esfuerzo, pero tienen grandes dificultades para terminarlas. Los profesores y padres deben apoyar a los alumnos reforzando cada vez que finalicen una actividad, ya que el adquirir el hábito de finalización de tareas será un logro de vital importancia para su futuro.

Continúan teniendo conductas impulsivas que deterioran las relaciones con padres, profesores y compañeros. Suelen ser rechazados por sus compañeros, amigos, vecinos... que no quieren trabajar o jugar en su equipo porque son “molestones”, ya que interrumpen, golpean, se apoyan sobre ellos, se cuelan sin respetar turnos, pierden y olvidan objetos necesarios para el trabajo o juego a realizar.

Debemos recordar que estos niños lejos de ser “medio tontos” normalmente tienen una inteligencia medianamente alta o muy alta, por lo que al no entender qué es lo que les pasa, adquieren un bajo concepto de ellos mismos. Esta baja autoestima puede provocar depresiones y crisis de ansiedad.

MANIFESTACIONES EN LA ADOLESCENCIA

Las experiencias de fracaso que se inician durante la educación primaria, suelen continuarse durante la educación secundaria que, unidos a los cambios de humor habituales en la adolescencia, provocan baja autoestima, indefensión y síntomas depresivos.

A pesar de ser alumnos inteligentes, sus logros académicos suelen ser bajos, sufren frecuentes expulsiones de clase, habitualmente se retrasan después del patio, de tener clase de educación física, a la vuelta del laboratorio, regresar de la biblioteca, del taller de tecnología o del aula de informática. Estos alumnos suelen tener numerosas faltas injustificadas de asistencia a clase, todo ello contribuye a que antes de

finalizar la educación secundaria, haya un 50% de alumnos TDAH que han repetido por lo menos un curso y que sólo el 5% de estos alumnos completan el bachiller.

La relación con sus madres, padres, profesores y compañeros suele ser conflictiva por motivos académicos y porque sufren continuos enfrentamientos por el cumplimiento de las normas, todo ello conlleva a tener mayor riesgo de drogadicción, tabaquismo y alcoholismo, ya de por sí problema importante a estas edades.

CÓMO AFECTA EL TDAH EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES ¹

Como ya expuse anteriormente, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el trastorno evolutivo más frecuente de la infancia, afectando a un 3-7% de los niños en edad escolar lo que nos indica que, al menos, un alumno por aula presenta este trastorno. La mayoría de los modelos teóricos propuestos en la última década para explicar el trastorno, se basan en el "*déficit en el control inhibitorio de la respuesta*".

Esto explicaría comportamientos tales como, por ejemplo, mostrar una gran necesidad de inmediatez, incomprensión ante la demora, inclinación a buscar recompensas inmediatas, un déficit en la previsión de consecuencias, autorregulación deficiente, respuestas rápidas e imprecisas sin temor a equivocarse...Se podría considerar este déficit como una disfunción del sistema ejecutivo, con tres síntomas primarios: inatención, impulsividad e hiperactividad.

Para Barkley (1997, 1998), el TDAH incide de forma negativa en cuatro funciones neuropsicológicas que dependen de la inhibición

¹ Estudio realizado por A. Miranda Casas , M. Soriano Ferrer y R. García Castellar)

conductual para su efectiva ejecución y que influyen a su vez en el sistema motor que controla el comportamiento dirigido a metas –conducta propositiva- Estas cuatro funciones afectadas son:

1. La **memoria operativa**.
2. La **autorregulación de la motivación**.
3. Las **emociones** y la **vigilia**.
4. La **internalización del lenguaje** y la **reconstitución** (análisis y síntesis).

La **memoria operativa** permite tener en mente la información mientras se trabaja en una tarea, aunque el estímulo ya haya desaparecido. La alteración de esta función produce una dificultad para recordar sucesos, una disminución del sentido del tiempo y una deficiente capacidad de previsión.

El déficit en la **autorregulación de la motivación**, de la **emoción** y la **vigilia** produce una incapacidad para frenar o diferir respuestas emocionales ante un suceso determinado, lo que explica la baja tolerancia a la frustración,

La tendencia a tener estallidos emocionales y la ansiedad. También justifica los sesgos en la autoevaluación, la excesiva personalización de los acontecimientos y la menor objetividad a la hora de valorar las situaciones sociales conflictivas con padres, compañeros y profesores.

El **lenguaje interno** (hablarse a sí mismo para acompañar y dirigir su conducta), constituye un fundamento importante del juego y de la conducta adaptativa, por lo que estos niños realizan más comentarios irrelevantes durante los juegos, mientras trabajan y en otras situaciones sociales, demuestran una baja curiosidad conceptual hacia los juguetes y un lenguaje comunicativo menos elaborado y organizado.

Numerosos hallazgos indican que los niños con TDAH tienen un retraso en la **internalización del lenguaje**. Esta inmadurez, podría

originar dificultades para adoptar un comportamiento gobernado por reglas y un retraso en el desarrollo moral.

Por último, la **reconstitución** consta de dos procesos distintos: la fragmentación de las conductas observadas en sus partes componentes (análisis) y la recombinación de esas conductas en nuevas acciones (síntesis).

Los niños con dificultades en esta función muestran una incapacidad para analizar las conductas complejas, verbales y no verbales, y resolver problemas.

Dadas las implicaciones del déficit central en la inhibición, no resulta extraño que los problemas de aprendizaje sean una constante a lo largo de la escolarización.

Un asunto de máximo interés para los profesionales de la educación es conocer estas dificultades y, fundamentalmente, las directrices de implementación de los procedimientos de intervención que reúnan los requisitos para mejorar los aprendizajes.

Repercusiones de las dificultades de control inhibitorio en los aprendizajes instrumentales.

Los estudiantes con TDAH, que experimentan dificultades en el sistema de atención/ memoria/ control ejecutivo, se encuentran en una situación de particular vulnerabilidad respecto al rendimiento académico. Las repercusiones que estas deficiencias cognitivas tienen en la adquisición de los aprendizajes instrumentales (lenguaje escrito y matemáticas), son las siguientes:

Lenguaje.

El lenguaje escrito, presenta una heterogeneidad de dificultades que pueden aparecer en su aprendizaje. Se trata de un proceso sumamente complejo dirigido y orquestado fundamentalmente por el sistema atención/ memoria de trabajo/ funcionamiento ejecutivo, en el que se suelen diferenciar dos niveles.

El primero, alude a los procesos implicados en el reconocimiento y escritura de palabras (procesos de bajo nivel de dificultad), mientras que el segundo comprende los procesos implicados en la comprensión y redacción de textos (procesos de alto nivel de dificultad). De forma que, distinguimos diferentes tipos y niveles de dificultades en función de las deficiencias en alguna de estas habilidades, esto es, el reconocimiento y escritura de palabras, en la comprensión y expresión escrita o en ambos.

Reconocimiento y escritura de palabras

En el aprendizaje de estas habilidades, además de los sistemas representacionales y procesos implicados de forma específica en el lenguaje escrito, los procesos cognitivos también están presentes en su aprendizaje. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, requieren la adquisición de las reglas de conversión de grafías y fonemas, ya que las palabras van adquiriendo progresivamente propiedades y características lingüísticas, fonológicas, semánticas y morfosintácticas.

La adquisición de las conexiones entre representaciones, auditivo-visuales y auditivo-motrices fundamentalmente, depende de nuestra capacidad para atender selectivamente a los atributos distintivos, requiriendo grandes cantidades de recursos cognitivos. Con las prácticas repetidas de estas asociaciones, las conexiones se vuelven más automáticas, descargando así la memoria de trabajo. En consecuencia, la adquisición de estas asociaciones, que no son naturales y ni siquiera lógicas, requiere consciencia, un considerable grado de atención, habilidades de reconstitución (análisis / síntesis) y una buena capacidad

de memoria de trabajo. Esta complejidad en el proceso, plantea serios retos para los alumnos con deficiencias en el sistema de atención / memoria y sistema ejecutivo.

La escritura manuscrita exige la puesta en marcha de habilidades visoespaciales, motricidad fina y coordinación óculo-manual, por lo que no resulta extraño que los alumnos con dificultades atencionales experimenten a menudo problemas disgráficos, así como problemas disortográficos.

Es frecuente encontrar dificultades en la comprensión de los textos escritos, debido a las limitaciones que experimentan en su capacidad atencional y, especialmente, en su memoria de trabajo. Especiales dificultades les ocasiona la comprensión de frases complejas o frases que comienzan con otro elemento que no es el sujeto.

Muestran déficits en el establecimiento de conexiones causales entre eventos, cometen errores en la organización, secuenciación y cohesión de la información que transmiten: errores de inversiones dentro de las categorías y entre categorías diferentes, en la realización de conexiones dentro de la estructura jerárquica de la historia, así como en la captación de ideas principales de los textos, lo que resulta esencial para rentabilizar el tiempo de estudio.

Expresión Escrita

Muchos alumnos que tienen problemas de comprensión lectora, también los presentan en la composición escrita. Tanto la lectura como la escritura son procesos que dependen de las habilidades del lenguaje oral –conocimiento y uso de las reglas gramaticales, vocabulario,...- y los conocimientos previos de los alumnos.

La composición constituye un proceso complejo donde se distinguen tres procesos: **Planificación, textualización y revisión.**

La información sobre lo que se desea escribir, hay que recuperarla de la memoria a largo plazo y mantenerla en la memoria de trabajo, al mismo tiempo que el alumno está planificando, generando frases y revisando sus ideas. Por consiguiente, la composición presenta grandes

retos a los estudiantes con dificultades atencionales. Una de las características más frecuentes observadas en estos niños son sus errores sintácticos (p.e. inconsistencia en el tiempo, omisiones y sustituciones, incoherencia, etc.). El esfuerzo por superar esas limitaciones hace que utilicen frases de estructura simple y un nivel de vocabulario muy básico. No es extraño que elaboren historias escritas muy cortas e incluso que se resistan a escribir. Estos niños reconocen su falta de habilidad y lógicamente no quieren que quede reflejada por escrito para que pueda ser vista “por cualquier persona”.

Matemáticas

Las dificultades cognitivas asociadas al déficit de atención, interfieren de distintas formas y niveles del aprendizaje de las matemáticas.

Numeración y Cálculo

Parecen ser dos los factores implicados en las dificultades que tienen los alumnos con TDAH en los aprendizajes matemáticos:

1. Las **limitaciones para acceder rápidamente a la memoria.**
2. Las **estrategias inmaduras de conteo.**

Si el alumno no puede acceder de forma rápida y precisa al nombre de los números y al establecimiento de la correspondencia uno a uno, se produce un embotellamiento en la memoria de trabajo que tiene serias consecuencias sobre los aprendizajes matemáticos, produciéndose una dificultad añadida.

El otro factor es una estrategia inmadura de conteo, los alumnos afectados con TDAH tienen la tendencia a “contar todo”, en lugar de “contar a partir de”, ya que les supone una gran demanda atencional con un coste añadido para la memoria de trabajo.

Desgraciadamente, suelen observarse en estos estudiantes serios dificultades para recordar “lo que se llevan”, para el cálculo mental, para la realización de tareas relacionadas con la numeración, con la automatización de las asociaciones así como para la realización de operaciones con un cierto nivel de complejidad,

La falta de concentración, suele llevar a los alumnos con deficiencias atencionales a cometer errores importantes: no analizan el signo, o a mitad de operación cambian el algoritmo de la suma por el de la resta, o restan el número mayor del menor sin considerar si se corresponden con el sustraendo..., de forma que cuantos más estadios tenga una tarea mayor será el riesgo que tiene un estudiante con TDAH de equivocarse, aunque sepa realizar la operación perfectamente.

Resolución de Problemas

La resolución de problemas matemáticos es uno de los objetivos fundamentales de los currículos escolares. A la hora de resolver un problema de matemáticas, el niño debe realizar toda una secuencia de pasos en los que hay una multiplicidad de procesos implicados.

Los niños con alto grado de impulsividad, suelen responder al problema sin haberlo leído con detenimiento, en otras ocasiones aunque lo hayan leído, no pueden recordar lo que se les pregunta, confunden datos relevantes, o no pueden diferenciar entre los datos que aporta el texto y la información que se pregunta. Otra dificultad añadida es la que presentan los niños con problemas de comprensión lectora.

Las estrategias que se precisan para la resolución de problemas exigen grandes recursos atencionales, memoria de trabajo y habilidades de planificación y organización que se sustenta en un adecuado funcionamiento ejecutivo (p.e., determinar cuáles son los datos relevantes, qué se pregunta, pasos a seguir en la resolución del problema, etc.), así como estrategias de comprensión, habilidades que suelen ser deficitarias en estos alumnos.

Análisis de problemas de aprendizaje en estudiantes con TDA/TDAH

Un porcentaje de los estudiantes con TDAH, experimenta dificultades específicas que afectan a los aprendizajes instrumentales (lectura, escritura y matemáticas). Se estima que la prevalencia de dificultades lectoras oscila entre un rango del 15% al 50% (Semrud-Clikeman, 1992), en matemáticas entre un 24% y un 60% (Barkley, 1990; Semrud-Clikeman, 1992), y en deletreo entre un 24% y 60% (Barkley, 1990).

- No existen datos porcentuales de la expresión escrita debido a la escasez de estudios realizados.

Lenguaje

Reconocimiento y escritura de palabras

El TDAH y las dificultades lectoras son dos trastornos parcialmente distintos. Además, los déficits en el procesamiento fonológico y las deficiencias lingüísticas, que constituyen un fuerte predictor de la dislexia, no parecen estar relacionados con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Riccio y Jemison, 1998).

En la escritura, los niños con TDAH tienen problemas en la motricidad fina, que afecta a la coordinación y a la secuencia motora necesarias en el trazado de las letras. A medida que avanzan en la página aparecen manifestaciones disgráficas mayores, como letras irregulares, tachones, soldaduras, y márgenes ondulantes. En las composiciones escritas, los déficits atencionales y de memoria de trabajo, así como los procesos de planificación y supervisión inciden negativamente en los escritos.

Comprensión de Textos

Las investigaciones realizadas en tareas de comprensión en los niños con TDAH, indican que éstos no presentan deficiencias para captar el tema del texto ni a la hora de responder a cuestiones literales acerca del texto. Sin embargo, tareas de ordenamiento, recuerdo y resumen, parecen mostrarse más sensibles en la detección de dificultades.

Matemáticas

Algunos estudios han mostrado que los déficits de atención están más fuertemente asociados a la discalculia que a la dislexia. Los estudiantes con TDAH tienen una desventaja significativa en la numeración y el cálculo, ya que se requiere mantener niveles adecuados de atención, control e implicación activa para mantener la información en la memoria.

El proceso en estos niños se lentifica, provocando la comisión de muchos errores y a menudo no finalizan las tareas. Los indicadores observables son la cantidad de errores que cometen en ítems fáciles, aunque son capaces de realizar correctamente ítems difíciles. Se observa un incremento en la frecuencia de errores que cometen al final de las tareas.

Estos alumnos presentan una mayor lentitud en la resolución de los problemas así como una menor exactitud en los resultados. Otra dificultad añadida, es el agobio que les provoca resolver varias operaciones matemáticas o varios problemas de manera continuada que se encuentren en el mismo folio, llegando a “bloquearse” sin conseguir resolver nada de manera adecuada.

COMIENZO DEL PROYECTO 1:

Optimización de los Aprendizajes Instrumentales

Cada niño con TDAH presenta unas manifestaciones distintas del trastorno y que la intervención debe adecuarse a sus necesidades individuales, no obstante, se ofrecen una serie de estrategias que pueden optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos niños en la situación del aula atendiendo a las áreas instrumentales.

LENGUAJE

Reconocimiento de palabras

En edades tempranas, para mantener la activación y, por consiguiente, la mejor defensa contra la distracción en el aprendizaje inicial, consiste en incorporar alguna clase de actividad motora mientras el niño está trabajando para ayudarle a mantener la atención sostenida (p.e. métodos multisensoriales, ocultar las letras y pedir al alumno que las encuentre, que las recorte, o que las moldee con plastilina). De vez en cuando, se le puede pedir al alumno que realice alguna actividad controlada que le exija movimiento, como ir a la papelera, hacer algún recado, abrir un momento la puerta...

Lectura

Se ha constatado que aunque algunos estudiantes logran leer y escribir con una relativa exactitud, realizan estas tareas con una extraordinaria lentitud, dedicando sus recursos cognitivos (atención / memoria) al reconocimiento y escritura de palabras. De hecho, lo más probable es que la propia dificultad atencional dificulte la adquisición de la fluidez, ya que la fluidez se adquiere mediante práctica, que exige atención y focalización en la tarea, actividades que les son especialmente difíciles. En consecuencia, estos chicos leen menos que sus compañeros. Entre los procedimientos más efectivos para ayudar a los alumnos a alcanzar un nivel óptimo de automatización, destacan las

lecturas repetidas, las lecturas preestrenadas, las lecturas conjuntas o lecturas en sombra.²

Lecturas repetidas

Inicialmente el niño realiza una lectura en voz alta del material de lectura de la sesión (palabras o texto seleccionados) para registrar los niveles de velocidad y exactitud iniciales (primera lectura en voz alta). A continuación, el profesor y el niño establecen como objetivo de trabajo de la sesión el logro de unos niveles de velocidad y exactitud para dicho material de lectura.

Posteriormente, tras varias lecturas de forma silenciosa del material por parte del niño, éste realiza una segunda lectura en voz alta del material, mientras está siendo cronometrado. Tras esta lectura, el profesor proporciona retroalimentación sobre los errores que ha cometido y el número de ppm, sin errores, que se registran en un gráfico. También puede resultar de mucha utilidad, grabar las lecturas del niño, con objeto de que él mismo pueda escuchar el progreso alcanzado.

El procedimiento se repite hasta que el alumno ha alcanzado la velocidad y exactitud preestablecidas para ese material de lectura. La mayor efectividad de este procedimiento se alcanza cuando se practica con textos naturales, frente a las palabras aisladas.

Lecturas pre-estrenadas

En este caso un lector inexperto o mal lector escucha varias veces la lectura fluida que un buen lector realiza del texto, a una velocidad ligeramente superior a la del niño. Esta lectura también puede grabarse. Es conveniente que este lector, que actúa como modelo, haga hincapié en la entonación del texto, haciendo uso de las claves visuales y textuales que nos proporciona el texto, conectándolo en unidades prosódicas. Posteriormente, el mal lector debe seguir en silencio la lectura del modelo, mientras la escucha (directamente o con auriculares) para pasar a la

² (Soriano y Miranda, 2000).

lectura en voz alta del mismo material, tratando de imitar la prosodia del modelo.

Lecturas conjuntas o lecturas en sombra

En este procedimiento, adulto y niño leen simultáneamente el mismo material de lectura, aunque con desfase temporal. Esto es, inicialmente el adulto comienza a leer en voz alta el material a una velocidad ligeramente superior a la del niño. Cuando el adulto ha leído la cuarta o quinta palabra, el niño comienza su lectura en voz alta, tratando de imitar la prosodia del adulto.

Orientaciones para desarrollar la comprensión de textos

Pueden resultar muy efectivos los **procedimientos colaborativos** que implican un diálogo con los estudiantes que les lleva de una comprensión fragmentaria a otra bien integrada, en la que se ponen en marcha tanto procesos de escasa complejidad (p.e. comprender palabras) como procesos de mayor complejidad (p.e. integrar la información del texto con los conocimientos previos, autorregular la comprensión).

El **procedimiento instruccional** incluye los siguientes pasos³:

1. Identificación del problema.
2. Revisión de la actividad espontánea.
3. Reformulación.
4. Ejercitación,
5. Transferencia de control.
6. Reflexión.

Los **programas de enseñanza recíproca**, en los que se incluye la instrucción de estrategias de comprensión tales como resumen, clarificación, autointerrogación y predicción de hipótesis, son un ejemplo representativo de este tipo de acercamiento instruccional.⁴

La instrucción en el conocimiento de técnicas narrativas y expositivas (enumeración, descripción, comparación, planteamiento del

³ (Sánchez, 1998)

⁴ (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996).

problema-solución), es un recurso que da buenos resultados, ya que ayuda a los alumnos a centrarse en la información relevante del texto.

En la enseñanza de la estructura de texto, se aplican generalmente **dos tipos de enfoques**:

1. **Enfoque directo**, implica que el maestro hable a los alumnos acerca de las partes del texto y sus relaciones, definiéndolas y discutiendo posteriormente para que los alumnos las identifiquen. Se suelen utilizar soportes visuales que ayuden a organizar la información así como palabras clave que ayuden a identificar la estructura del texto.
2. **Enfoque indirecto**, el maestro lee a los estudiantes un texto y posteriormente formula preguntas que dirijan la atención de los alumnos hacia la información más relevante del texto. Las preguntas que emplea el maestro suelen ser de este tipo:
 - Introducción: ¿dónde se desarrolla la acción?, ¿quién es el personaje (o personajes) más importante?, ¿cuándo ocurre la historia?
 - Suceso Inicial: ¿qué fue lo que pasó?
 - Respuesta Interna: ¿Cómo se sintió?, ¿cuando le pasó..... cómo crees que se sentía?
 - Plan Interno: ¿qué pensó en hacer?
 - Ejecución: ¿qué hizo?
 - Consecuencia Directa: ¿consiguió lo que quería?
 - Reacción: Cuando consiguió (o no)..... ¿Cómo crees que se sintió?

Se puede emplear un **procedimiento autoinstruccional**, que consiste en que los estudiantes aprendan a identificar los elementos de la historia, los personajes principales, el escenario, el problema y su resolución.

Esta técnica permite la discusión en pequeños grupos sobre la historia, con lo cual se facilita el rellenar las lagunas existentes entre los lectores.

- ¿Quién es el personaje principal?,
- ¿Dónde y Cuándo tiene lugar la historia?,
- ¿Qué hizo el personaje principal?,
- ¿Cómo termina la historia? y
- ¿Cómo se siente el protagonista?

Se debe enseñar a los alumnos que hay **tres aspectos importantes** a tener en cuenta antes de **leer un relato** y mientras lo leen.

Uno, se trata de preguntarse cuál es la idea central del relato. ¿De qué va la historia?

El **segundo**, es aprender detalles importantes sobre la historia mientras leemos. Un detalle muy importante es el orden de los acontecimientos o la secuencia que siguen.

El **tercero**, es saber cómo se sienten los personajes y por qué.

El alumno debe repetirse a si mismo: “mientras leo, tengo que pararme de vez en cuando, debería pensar en lo que estoy haciendo, escuchar lo que me voy diciendo”. De vez en cuando, debemos pararnos para respondernos: Lo que digo, ¿es correcto?... Recordando que no nos debemos preocupar por los errores, hay que volver a intentarlo, estar tranquilo, calmado y relajado. “Cuando tengas éxito, siéntete orgulloso. Pásalo bien”.⁵

Escritura

Otro aspecto en el que alrededor de la mitad de los estudiantes con deficiencias atencionales manifiestan **dificultades** es en **motricidad fina**, que afecta sin duda a la coordinación y a la secuencia motora que requieren el trazado de las letras. El resultado final es una presentación del trabajo escrito con escasa calidad. Dado que la escritura manuscrita

⁵ Meichembaum y Asarnow

incluye un plano motor para la realización óptima de las grafías, es necesario que el profesor ayude a desarrollar el control motor, la coordinación óculo-manual y la discriminación visual.

Orientaciones para desarrollar habilidades de psicomotricidad fina:

Técnicas no-gráficas: Recortar, picar, pegar, colorear, plegar, contornear figuras, encajar piezas de un puzzle, hacer rompecabezas, jugar con canicas, abrochar y desabrochar botones, papiroflexia, macramé, enlazar, atar, coser, ensartar cuentas....

Técnicas pictográficas: Pintura y dibujo libre, arabescos (trazos continuos que no representan un objeto determinado), rellenado de superficies, pintura de dedos...

Técnicas escriptográficas: Trazos deslizados, calcar, ejercicios de progresión en un plano vertical u horizontal y programas de preescritura.

Orientaciones para desarrollar la expresión Escrita.

Una de las actividades más sencillas para los profesores a la hora de mejorar las habilidades de redacción de textos es el empleo de la re-escritura:

Los estudiantes escriben un texto que acaban de leer o que han escuchado leer al adulto. Esta actividad podría tener efectos beneficiosos en el desarrollo de la comprensión, la conciencia de la estructura del texto, y el desarrollo del lenguaje. Para favorecer la expresión utilizaremos técnicas de motivación, tales como: La tormenta de ideas, el listado de tópicos relevantes, las preguntas “clave” (qué, cómo, cuándo, dónde y por qué), los organizadores gráficos, y la enseñanza de los diferentes tipos de estructuras textuales. Se pueden emplear tarjetas o fichas para pensar, que guíen al alumno en la planificación y producción del texto.

Ficha para crear una historia

Dónde y Cuándo:

.....

Personaje /s:

Haz que diga sus pensamientos, creencias, emociones y razones para hacer lo que quieren. Haz que sus pensamientos y creencias sean como las de las personas de verdad.

Problema y Plan:

.....

Final de la historia:

.....

Me ayuda a planificar

SITUACIÓN INICIAL: ¿Cuándo sucedió?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Quién o quiénes estaban?, ¿Cómo era aquel lugar?, ¿Cómo eran las personas?, ¿Cómo iban vestidos?

CONFLICTO: ¿Qué propusieron hacer o qué pensaban hacer?

DESARROLLO DE LA ACCIÓN: ¿Qué cosas hicieron?

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO: ¿Qué sucedió después?

SITUACIÓN FINAL: Cuenta ¿Cómo terminó la historia? ¿Añadirías detalles?, ¿Hay algún aspecto que no entiendes? Discute tus sugerencias con tu compañero.

Repasa: ¿Están escritos con mayúscula los nombres propios y las palabras iniciales de cada párrafo?, ¿Están escritas correctamente las palabras y las letras?

MATEMÁTICAS

Orientaciones para trabajar la numeración y el cálculo.

La adquisición de este tipo de herramientas, al depender de procedimientos de repetición de asociaciones, requiere vigilancia e implicación activa del alumno. Para que puedan establecerse correctamente las asociaciones que han de automatizarse, todos los términos de la igualdad deben mantenerse simultáneamente en la memoria. Una dificultad añadida es que los materiales didácticos del

mercado suelen ser repetitivos, aburridos y con un sinnúmero de estímulos irrelevantes.

Los cuadernillos de trabajo deberían tener pocos ejercicios por página, destacando además los estímulos más significativos. En aquellos casos en que el retraso en la adquisición de la automatización comience a dificultar la resolución de problemas, podría permitirse al alumno el uso de la calculadora, con el fin de que vaya adquiriendo las habilidades de solución de problemas.

En la realización de operaciones matemáticas, sería recomendable que el profesor motivara al niño a descomponer la actividad en fases. Además, la utilización del habla auto-dirigida por parte de estos niños, es una ayuda valiosa para potenciar la autorregulación de la atención.

Orientaciones para la resolución de Problemas.

Las estrategias de intervención que pueden facilitar la resolución de los problemas en estos niños incluyen:

- a) Presentar problemas de la vida real para que sean aprendizajes significativos.
- b) Realizar dibujos que representen adecuadamente la información del texto del problema.
- c) Motivar la relectura del problema, subrayado de datos y escribir la información que aporta y la pregunta que plantea.
- d) Subdividir la información y acompañarla de esquemas gráficos que centren la atención sobre partes relevantes de información.

Es prioritario que los profesores intenten evitar la sobrecarga del sistema de atención/memoria/funcionamiento ejecutivo. En la resolución de problemas, se utilizan dos tipos de estrategias: **lingüísticas**, para lograr la comprensión del problema y **de ejecución**, para solucionar el problema.

El mejor SALVAVIDAS... ¡UN BUEN TUTOR!

Los niños pasan la mayor parte del tiempo en el colegio, un buen tutor que conozca al niño y a sus padres, tenga conocimientos acerca del TDA/TDAH, o en su defecto, esté interesado por formarse y aprender nuevas metodologías y nuevos recursos didácticos, es un TESORO para los padres y un SALVAVIDAS para un niño con TDA/TDAH. En nuestro colegio estamos convencidos de que un tutor que comprenda que un niño con TDAH no es culpable, sino una víctima que espera su ayuda y que está dispuesto a aprender, puede cambiar su vida.

Debemos recordar que las 4 capacidades ejecutivas que en estos niños están dañadas, son fundamentalmente:

1. **Memoria de Trabajo No verbal:** Son las imágenes visuales del pasado que utilizamos en nuestra mente para guiarnos. Desarrolladas entre los 3 meses y los 10 años. Es el mirar hacia atrás. “El ojo de la mente”.

ESTRATEGIA DE AYUDA: Ante la ausencia de memoria de Trabajo no verbal, hay que hacerles recordatorios físicos, crear listas, tarjetas, gráficas que les dé una clave para recordar. Debemos hacer tangible la información (que sea **externa y física**). Hacer “**físico**” el **tiempo**, utilizando una grabadora, un reloj que vibre de vez en cuando (p.e.) para recordarnos que faltan 5' para poder tener el trabajo concluido. Desglosar el futuro en **pequeños pasos**: Porque ellos no pueden por ejemplo, leer y tomar notas a la vez, escuchar y tomar apuntes...

2. **Memoria de Trabajo Verbal:** Hablarnos a nosotros mismos mentalmente: “La voz de la mente”. Esta capacidad se desarrolla entre los 9 y los 12 años, se inhibe el sistema periférico muscular, es una voz totalmente privada.

ESTRATEGIA DE AYUDA: Les enseñaremos (en privado) a que vayan verbalizando en voz baja lo que van haciendo, para evitar que olviden si realizan una suma o una resta, las que se llevan..., así como a repasar lo que hayan hecho, para rectificar los posibles errores o para felicitarlos por los aciertos. Posteriormente aprenderán a hacerlo sin vocalizar.

3. **Auto motivación:** Manejo de las emociones: “El corazón de la mente”.

ESTRATEGIA DE AYUDA: Motivaremos al niño mediante pequeños premios, sistema de puntos, que sean físicos, tangibles, siempre ha de haber unas consecuencias inmediatas.

4. **Resolución de problemas:** Desarrollo de posibles soluciones: “El terreno de juego de la mente”.

ESTRATEGIA DE AYUDA: Permitiremos la manipulación externa en la resolución de problemas, (de la mente a sus manos). Por ejemplo, con dibujos, con tarjetas, con material de clase..., les ayudaremos a planificarse.

En La Pinada, estamos convencidos de que un buen tutor, es capaz de hacer que afloren en sus alumnos todas las capacidades que tienen innatas. Sabe entender los intereses y necesidades de sus alumnos, y en su aula “se respira” optimismo, estabilidad y orden. Debe respetar las diferencias de sus alumnos, encontrar sus aspectos positivos y saber premiar, (para encontrar aspectos criticables y castigar, no hace falta estudiar magisterio o cursar un máster de Dirección y Gestión de Centros); aunque evidentemente, si las normas están claras, cuando se infringen se debe sancionar según la forma prevista, no según el momento del día o el humor en que nos encontremos.

En nuestro Colegio tenemos en cuenta, que la misma norma no debe ser sancionada en la misma medida para los niños con TDAH, que para el resto de sus compañeros ya que no es justo tratar de igual manera a los desiguales, (p.e. si un niño con TDAH olvida parte del material académico –reglas, compás, flauta...- no debe recibir la misma sanción que si se tratara de un niño que no es TDAH, el profesor delante de toda la clase, puede “no darse cuenta” y advertir al niño a solas. Si el profesor fuera advertido por otro compañero, le hará callar de inmediato por interrumpir y por chivato)

El día a día del alumno dentro del aula exige grandes esfuerzos de atención/memoria/trabajo. A medida que los alumnos crecen y progresan en su desarrollo personal, las exigencias son cada vez mayores, sin embargo el grado de apoyo disminuye progresivamente, ya que los profesores esperan que los estudiantes hayan adquirido un nivel suficiente de conocimientos, destrezas, habilidades y autocontrol que permitan suplir las ayudas externas. Por desgracia, éste no suele ser el caso de los niños con déficits atencionales, que siguen necesitando ayuda externa para lograr un funcionamiento escolar adecuado.

Es muy conveniente que estos alumnos tengan presentes las normas de clase, formulando siempre las frases en afirmativo, para que los alumnos sepan siempre lo que tienen que hacer, no “lo que no tienen que hacer”, posteriormente, pediremos al alumno que explique las reglas correctas que deben seguirse. Se debe colocar a los estudiantes con TDAH cerca de la pizarra y alejados de las ventanas o de la puerta del aula, a fin de eliminar distracciones visuales o auditivas.

El profesor puede situarse cerca de los alumnos con deficiencias atencionales cuando dé las instrucciones para las actividades o explique las lecciones, pero intentando que no sea interpretado como un castigo. Es de vital importancia que en los pupitres solamente aparezcan los materiales indispensables para el trabajo que se deba realizar en cada momento.

Al comenzar una nueva unidad didáctica, se puede proporcionar un listado de los conceptos "claves" que sirvan como guía para extraer la información principal. Resulta muy positivo para el buen desarrollo de la vida de aula donde hay un alumno con TDAH, asignar a un compañero como tutor –preferentemente que sean amigos- a quien le explicaremos que su amigo es un "despistadillo". El compañero-tutor le ayudará a revisar los conceptos fundamentales de la lección y le simplificará la información para la realización de actividades. Esta labor de tutor es muy gratificante para el alumno que la realiza, obtenemos óptimos resultados y nos descarga a nosotros como docentes.

Posteriormente, solicitaremos al alumno con TDAH que explique qué es lo que tiene que hacer, para asegurarnos de que lo ha entendido perfectamente; intentaremos segmentar las tareas en fases, y procuraremos que los controles/exámenes no sean largos y con un formato sencillo, para evitar distracciones.

Es muy beneficioso implantar el "pupitre limpio" en las aulas en las que haya alumnos con TDAH. El "pupitre limpio" consiste en alabar cada día la fila o círculo de pupitres más ordenados. Los alumnos con TDAH deberán utilizar diariamente la "agenda de deberes" que el niño deberá llevar a casa para que los padres la firmen; y les explicaremos con antelación los cambios inesperados que vayan a producirse en la rutina diaria de clase.

En nuestro Colegio, consideramos que ordinariamente no hay que retener en el mismo curso a los niños con TDAH, ya que habitualmente se manifiesta en contra que estos niños repitan. Quienes se apoyan en la repetición, es porque se basan en el desarrollo inmaduro de estos niños, pero el trastorno no es debido a inmadurez. Un estudio realizado en Montreal donde fueron seguidos niños con 12 años, concluye que no sólo carece de beneficios el repetir curso, sino que causa varios daños añadidos: Niños más agresivos, más depresivos y retraídos, disminución de su círculo social, baja la motivación por aprender y aumenta el problema de abandono de la escuela.

En La Pinada, hemos establecido con los niños con TDA/TDAH las siguientes estrategias:

- En la GESTIÓN DE LA CONDUCTA, los maestros han de ser muy estrictos en las dos o tres primeras semanas de curso, de este modo evitarán estar apagando incendios el resto del año. Para ello, se deben establecer reglas y consecuencias claras desde el principio.
- Escucharles cuando expliquen el por qué de un conflicto, ya que a menudo los niños con TDAH se encuentran inmersos “en todos los líos”. Estos niños responden a las agresiones de sus compañeros de forma desproporcionada, lo que les lleva a múltiples castigos, estas sanciones deben ser diferentes cuando han iniciado ellos el conflicto o si han sido provocados y se estaban “defendiendo”.
- Cambiar la demanda para los niños TDAH: Reduciendo la duración de la tarea (dar menos) o desglosándola (dar lo mismo pero poco a poco, encajándolo en su pauta de atención).
- Establecer más pausas y más refuerzos. - Reducir el número de preguntas, problemas u operaciones a realizar: una o dos por hoja, marcándoles el tiempo.
- Se colocarán en la primera fila lo más cerca del profesor.
- Puntuar el trabajo realizado, no lo que falta por hacer. Mandar para casa si no terminan no es una solución, porque el punto de rendimiento está dentro de clase -no en casa-. Felicitarles cuando hagan algo mínimamente bien.
- Establecer retos y objetivos a corto plazo. Permitirles que de vez en cuando enseñen la tarea realizada.
- En las tareas para casa: Mandar una lista a los padres con antelación para que éstos puedan organizar la vida familiar. No los debemos sorprender cada día.

- Los deberes en primaria no tienen valor en sí mismos, sirven para ayudar a los niños a tener un hábito de trabajo y estudio en casa, por tanto se puede recortar la cantidad de tarea a realizar en casa, estableciendo un máximo de 1h. a 1´30 min. , cualquier tiempo mayor es improductivo.
- La Asociación de Española de Maestros considera que el primer año tendría que haber 10 ó 15 minutos de deberes para casa, e ir incrementando este tiempo a razón de 10 minutos por año, hasta llegar a abarcar la totalidad de la materia.
- Dar a un niño el rol de “enseñante” y a otro el de “estudiante” y cambiar las parejas cada semana.
- Permitir al niño mayor cantidad de movimiento siempre que trabaje.
- Cuadernos con etiquetas, diferentes colores, etc. Para ser lo más organizados posibles.
- Mantener una actitud positiva frente a ellos, como “¿Qué me pueden aportar?”.
- Cuanto más participe y se pueda mover, más fácilmente aprende, el estar quieto le supone mucho más esfuerzo y ha de concentrar ahí todas sus fuerzas.
- En lugar de levantar la mano para contestar y tener que callar la respuesta hasta que te lo indique el profesor, se pueden utilizar pizarras donde todos pongan la solución al mismo tiempo que se levantan en el aire, no se comprueban hasta que no estén todas levantadas.
- Alternar los temas fáciles con los difíciles, agradables, etc.
- Hacer una clase más apasionada, más viva, emocional y entretenida.
- Usar el contacto físico, contacto visual y frases breves para llamar su atención y transmitir mejor el mensaje.

- Dar más tiempo para exámenes realizando evaluaciones cortas y frecuentes. Facilitar los exámenes mediante pruebas objetivas y semiobjetivas de respuesta cerrada (tipo test, relacionar mediante flechas...). Contemplar la posibilidad de realizar exámenes orales.
- Poner las asignaturas más difíciles al principio del día.
- Dejarle que tome parte de la decisión de lo que tienen que hacer.
- Que practiquen y utilicen el ordenador.
- Más consecuencias, compensaciones, sistema de fichas, (por ejemplo, nota a los padres de recogida de objetos usados –en buen estado- el último viernes del mes, y luego utilizarlos en clase como premios, además incentivamos la generosidad).
- Para mejorar los periodos de Vigilancia Cognoscitiva: Poner timbres, de programación variable. Cuando suene el timbre han de mirar si trabajan (sonará aleatoriamente). Se dan fichas o se apuntan los puntos en una tarjeta, se cuentan al final del día. Cada semana se crea una ficha nueva, aunque la compensación se le da de forma inmediata, no al final de la semana.
- Los niños han de poder ganar la misma compensación en casa.
- Poner posters, paneles, tarjetas que recuerden la información de manera visual.
- Establecer un sistema de señales que describa visualmente y de forma permanente la tarea. Por ejemplo: cartulinas que signifique diferentes cosas: rojo: lectura; azul: puede hablar; amarillo: trabajo en equipo; verde: trabajo individual; de tal modo que se les señala el cambio de la situación en clase.
- El castigo no va a funcionar si no existe un nivel de compensación disponible por las cosas que haga bien,

(mirar a la pared a veces puede ser más interesante que atender al profesor).

- Lo importante de los castigos es la velocidad a la que lo utilicemos, lo pronto que lo administremos, no la intensidad. Se trata de implantarlo de manera inmediata, no se trata de un enfado de 20 minutos y luego la consecuencia.
- Versión de time out: “para y realiza un trabajo”, no es simplemente parar. Por ejemplo, te vas al pupitre al final de la clase y tienes que hacer esta tarea, cuando termines vienes, las dejas en mi mesa y se acaba el time out.

En nuestro Colegio somos conscientes de que **los alumnos con TDAH nos dirían...**

- 1) Realmente olvido las cosas, no estoy tratando de pasarme de listo, insolente o arrogante, simplemente no puedo recordar siempre.
- 2) No soy tonto o débil de carácter, aunque realmente lo parezco.
- 3) Realmente terminé mi trabajo. Pierdo papeles con facilidad o me los dejo en casa, soy poco hábil para encontrar mi tarea en el tiempo apropiado. Hacer la tarea en un cuaderno en lugar de en hojas sueltas, es mucho más fácil para mí, porque así no la pierdo tan fácilmente.
- 4) Si hago la misma pregunta muchas veces o pregunto demasiadas cosas, no es por arrogante. Estoy haciendo un esfuerzo por entender, comprender y recordar lo que dices. Por favor sé paciente y ayúdame.
- 5) Yo quiero hacer las cosas bien. He tenido que esforzarme durante muchos años y continúo esforzándome cada día y eso resulta frustrante para mí. Mi meta es hacer las cosas lo mejor posible y pasar de curso con las mejores notas.

6) El TDAH no es una excusa. Realmente existe y afecta mi proceso de pensamiento. Me gustaría ser normal y tener habilidad para recordar y procesar la información rápidamente, no disfruto siendo diferente o cuando hacen bromas por mis diferencias.

7) Necesito tu ayuda para tener éxito. No siempre es fácil para mí pedir ayuda y algunas veces hacer preguntas me hace sentir estúpido. Por favor, sé paciente con mis intentos y ofréceme tu ayuda.

8) Por favor, asegúrate de hablar conmigo en privado acerca de comportamientos o acciones que no son apropiados. Por favor no llames la atención hacia mis debilidades en clase.

9) Puedo hacer mejor las cosas con un plan detallado y conociendo tus expectativas. Si cambias los planes a mitad para adaptarlos a alguna influencia externa, por favor ayúdame a adaptarme. Me cuesta mucho trabajo ajustarme a los cambios. La estructura, la organización y una guía son mis mejores aliados.

10) No me gusta tener un lugar especial. Por favor no llames la atención y ayúdame a tener éxito con la menor cantidad de atención hacia mi TDAH.

11) Estudia acerca del TDAH. Lee información y busca todo lo que puedas encontrar acerca de cómo aprenden los niños con TDAH y cómo hacer las cosas más fáciles para nosotros.

12) Siempre recuerda que soy una persona con sentimientos, necesidades y metas. Esto es tan importante para mí como lo es para ti.

13) Te quiero, te doy mi cariño y te comprendo cuando pierdes los nervios por mi culpa, a mis padres que me quieren infinitamente, también les ocurre alguna vez.

14) Te agradezco todo lo que haces por mí, no lo olvidaré nunca. Siempre tendré presente lo bueno que fuiste conmigo, el día de mañana si soy

una persona de provecho, tú habrás contribuido a ello, gracias por tu trabajo, tu implicación y esfuerzo.

Un buen tutor, ayuda a sus alumnos a organizar su tiempo de estudio personal (adjunto en el anexo orientaciones para los niños acerca de su tiempo de estudio y un decálogo de buenos consejos para aprovechar los tiempos de estudio).

En La Pinada, tratamos de orientar a los padres de nuestros alumnos para que el tiempo de deberes y estudio personal sea lo más efectivo posible, conscientes de la dificultad añadida con la que se encontrarán los alumnos con TDA/TDAH. (Adjunto en el anexo unas orientaciones para los padres que se tratan a través de La escuela de Padres del Colegio, así como en las tutorías).

Los alumnos deberán tener un tiempo de estudio fijo previsto y planeado ya que les ayuda a crear un hábito de estudio, lo que constituye una base fundamental para el futuro. El tener este tiempo previsto, permite compaginar el estudio con el tiempo libre y disfrutar de otras actividades, y les ayudará a librarse de la ansiedad que trae la acumulación de tareas pendientes.

Enseñaremos a los padres, que no deben imponer a su hijo un horario que deberá cumplir porque ellos así lo hayan decidido. Es mejor planear con ellos un horario de estudio efectivo. Su función como padres, es que su hijo aprecie el valor que tiene el cumplimiento del horario establecido y cada vez le cueste menos trabajo cumplirlo. Independientemente de que sólo uno de sus hijos tenga TDAH, lo mejor es seguir con todos el mismo sistema.

El plan de estudio, para que sea efectivo deberá ser **realista**: Adaptado a la edad, capacidad y disponibilidad del alumno. **Personal**: Adecuado a las necesidades de cada uno. **Flexible**: Preparado para

imprevistos. **Escrito:** Que sirva de recordatorio de las actividades programadas y de referencia de las tareas que se han cumplido o no.

CÓMO PLANEAR EL HORARIO DE ESTUDIO Y PONERLO EN PRÁCTICA

- Se deberá hacer un listado de las actividades que los niños realizan diaria o semanalmente, calculando el tiempo que requieren para ayudarnos a establecer prioridades y poder construir un horario personal y realista.
- Planear un horario semanal, tomando en consideración que no todas las semanas son iguales, y que debemos adecuar el horario a fiestas, compromisos familiares, u otros acontecimientos. Lo mejor es empezar a planear por semana. Una vez planeado, se procurará cumplirlo,
- Poner tareas concretas. En lugar de una nota general donde diga “estudiar matemáticas”, establecer concretamente qué se estudiará: “repasar las tablas”, estudiar el capítulo 5 del libro, etc.
- Dedicar el mejor momento para las tareas más difíciles. Siempre será mejor empezar por las tareas que suponen más esfuerzo, y dejar para el final las más fáciles.
- Modificar el horario en el caso de que se considere que esos cambios pueden ser positivos para el niño. Quizá deba ampliarse o reducirse el tiempo dedicado a una actividad determinada, según el esfuerzo o la dedicación que veamos que la actividad demanda a nuestro hijo.
- Procurar que las horas de estudio sean siempre las mismas y en el mismo lugar para crear un hábito de estudio. Procuraremos evitar que nuestro el niño pierda horas de sueño, ni que estudie cuando esté muy cansado, ya que la concentración no será la deseable y la realización de la tarea le exigirá un esfuerzo excesivo.
- Premiar el cumplimiento: Es importante que se ponga alguna marca positiva sobre el horario escrito, los días en que el niño

cumplió con su horario. Establecer con él algún tipo de premio cuando haya cumplido cierto número de veces el horario semanal. El niño deberá conocer de qué manera se le recompensará, para que esté motivado a cumplir con su horario.

Cuando se planea un horario de estudio y se cumple de forma constante, los niños aprenden unas rutinas que le serán útiles para realizar su trabajo de manera ordenada, acostumbrándose a un ritmo de trabajo y de descanso y a aprovechar al máximo sus horas de estudio y las de ocio para lograr un desarrollo integral de su personalidad.

SEGUNDO PROYECTO : **PROYECTO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA.****MARCO TEÓRICO:****EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL EN ESPAÑA SOBRE DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN**

La **Constitución** española ha reconocido a todos los españoles el derecho a la educación, encomendando a los poderes públicos promover las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos puedan disfrutar de este derecho en igualdad de condiciones.

A partir de estos parámetros constitucionales se entiende el principio de igualdad de oportunidades ante la educación como el que ha de regir la puesta en marcha de una serie de medidas positivas de carácter compensador, al objeto de que la propia diversidad (cultural, social, personal...) no genere desigualdad.

El planteamiento conceptual y la puesta en práctica de este principio dentro del propio sistema educativo ha fluctuado a lo largo de los últimos años, percibiéndose un cambio cualitativo en el enfoque.

La Ley General de Educación, de 1970, supuso un claro avance en cuanto a la preocupación desde la educación formal por el principio de igualdad de oportunidades ante la educación.

En esta Ley se establecen la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en la Educación General Básica y en la Formación Profesional de primer grado para quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores.

Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, se establece que el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento intelectual, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos.

Por otra parte, se habla por primera vez de la educación permanente de adultos. Finalmente, se dedica un capítulo a la Educación Especial, cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes y superdotados como de inadaptados. La Educación Compensatoria, no mencionada por tanto como tal, adquiere un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

El Real Decreto (1174/1983 de 27 de abril) que reglamentaba la Educación Compensatoria en España constituye el **primer marco legal** específico dirigido a la compensación de las desigualdades en educación. Dicha normativa, supuso un cambio muy importante en la política educativa, arbitrándose medidas para la puesta en marcha de una serie de programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar de los sujetos cuyas dificultades derivaban de su extracción sociocultural.

Estas medidas se concretaron, en el ámbito de competencias del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, en los programas de atención al medio rural, atención en centros, atención a jóvenes desescolarizados, minorías culturales y población itinerante.

Estas iniciativas propiciaban la existencia de soluciones paralelas al sistema como fórmula de intervención, lo que en muchos casos no resultó muy positivo.

En lo que a la *Educación Especial* se refiere, sin detenerse extensamente en el contenido que las distintas normativas legales han ido vertiendo, resulta interesante al menos citar la Ley de 1970, que establece ya los criterios que regían la escolarización de los “deficientes e

inadaptados”, así como la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) en 1975, institución desde donde se elaboró el Plan Nacional para la Educación Especial. Dicho plan contenía los principios que posteriormente dieron lugar a la *Ley sobre Integración Social del Minusválido (LISMI)*.

El desarrollo de la LISMI dió lugar al **Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial**, que ha sido el referente básico para la organización de la Educación Especial en España y que estableció las condiciones para el desarrollo de un Programa de Integración de alumnos con algún tipo de minusvalía en centros ordinarios.

Este Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial señaló, desde el marco legal, la superación de la dicotomía existente entre educación ordinaria y educación especial. Así, la educación especial, a partir de esta ordenación, quedó reglada en España como una parte integrante del sistema educativo (obligatoria y gratuita), con carácter general y aplicación en todo el territorio español, aunque en el desarrollo concreto del Real Decreto existieron algunas diferencias en las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa.

Con la promulgación de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, en 1990, se inició un proceso de reforma global del sistema que ha supuesto un giro sustancial en la política de lucha contra las desigualdades en educación.

La administración educativa ha sido consciente de que las actuaciones para la compensación de las desigualdades no deben plantearse como medidas paralelas al sistema ordinario, sino que deben ser el propio modelo y estructura del sistema educativo los que constituyan una respuesta eficaz al problema, enfatizándose el valor de un sistema educativo cuya estructura y enseñanzas contemplan como objetivo prioritario la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

En su concepción general, y concretamente en su Título V, la LOGSE asume como un fin primordial e inherente al sistema educativo *“evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”*, abriéndose nuevas perspectivas en la lucha contra la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación e, indirectamente, en la lucha contra la desigualdad social.

En el Título I, referido a las Enseñanzas de Régimen General, dedica el Capítulo V a la Educación Especial, consolidando los principios de normalización e integración escolar como los pilares que regirán la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, se explicita que el sistema educativo habrá de disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En cuanto al principio del derecho de igualdad entre los sexos, el Ministerio de Educación, dentro del proceso de reforma educativa puesto en marcha con la LOGSE, establece en el preámbulo de dicha ley que es objetivo primero y fundamental de la educación el *“proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”*.

En su Título Preliminar la LOGSE formula explícitamente que la actividad educativa se desarrollará atendiendo al principio de la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, al rechazo a todo tipo de discriminación y al respeto a todas las culturas.

Los principios legislativos relativos a la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos que con carácter general se establecen en la LOGSE, se desarrollan posteriormente en los RR.DD. por los que se establecen las enseñanzas mínimas para todo el Estado y los currículos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación

Secundaria Obligatoria para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación.

Por último, la **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes** ha definido la población con necesidades educativas especiales, refiriéndose, por una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta, y, por otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Por su naturaleza y especificidad, la ordenación de la respuesta educativa para el primero de los grupos se ha realizado mediante la promulgación, en abril de 1995, del *Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, siendo la respuesta al segundo grupo el *Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, promulgado en febrero de 1996.

En el primero de ellos se complementa lo legislado hasta el momento adecuándolo a la LOGSE, y se contemplan dos aspectos muy importantes del problema:

- a) La distinta naturaleza, transitoria o permanente, de las necesidades educativas especiales.
- b) Sus distintos orígenes: el contexto social y cultural, la historia educativa y escolar de los alumnos, o las condiciones personales asociadas bien a una sobredotación intelectual bien a una discapacidad.

Destacan como novedad las regulaciones relativas a:

- La posibilidad de incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a la formación profesional y, en los casos en que sea posible, al bachillerato.
- El reconocimiento efectivo de las necesidades educativas especiales de los alumnos sobredotados intelectualmente, y la flexibilidad otorgada a su escolaridad.

En el Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades, cabe señalar que con él se consolidan las actuaciones de compensación concretándose las líneas a seguir para la atención del alumnado procedente de sectores geográficos, sociales y culturales desfavorecidos. Estas acciones se enfocan desde tres ámbitos:

- El acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La atención educativa al alumnado y actuaciones destinadas a la calidad de la educación.

En cuanto al primer ámbito de actuación, el acceso y permanencia en el sistema educativo, estas actuaciones se concretan en la ampliación de oferta de plazas en el segundo ciclo de Educación Infantil y la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos de este alumnado, evitando su concentración o una dispersión excesiva. Asimismo, se emprenderán programas de seguimiento escolar de lucha contra el absentismo y la concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor o residencia.

Respecto al segundo ámbito, la atención educativa del alumnado, este nuevo marco legal regula programas de compensación de carácter permanente o transitorio con dotación de recursos complementarios de apoyo; programas basados en unidades itinerantes de apoyo, para alumnos que no pueden seguir un proceso de escolarización normalizado; unidades de apoyo en instituciones hospitalarias; programas de garantía social; programas de erradicación del analfabetismo, adquisición de lengua de acogida y promoción de las personas adultas en situación de riesgo o exclusión social; y programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

Finalmente, en cuanto a las actuaciones para la calidad de la educación, este Real Decreto recoge la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la incentivación de la labor del profesorado, actividades de formación permanente, iniciativas de investigación e innovación y elaboración de materiales curriculares, además de fomentar la

participación del alumnado y la concesión de subvenciones y convenios con APAs, otras asociaciones y ONGs.

Se distinguen, asimismo, dos ámbitos de acción educativa en los que los equipos docentes pueden desarrollar medidas de compensación educativa: **Interno y Externo**.

En el primero, en colaboración con los servicios de apoyo externo, los equipos docentes serán los encargados de la adaptación y diversificación curriculares, de la flexibilización organizativa, de la programación de actividades de acogida e integración y de aquellas destinadas a reducir el desfase escolar, y de la programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado.

En el segundo, y en colaboración con los servicios de apoyo externo y con las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, los equipos docentes desarrollarán actuaciones con respecto a programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros, programas de orientación y formación familiar, programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar, y programas socio-educativos de educación no formal.

En las etapas de Educación Infantil y Primaria, las actuaciones de compensación educativa tendrán carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización.

En primaria, con carácter excepcional, pueden adoptarse modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención individualizada o en pequeño grupo del alumnado para facilitar la adquisición de objetivos específicos. En el cambio de educación primaria a secundaria, los centros y los servicios de orientación establecerán el plan de coordinación necesario para garantizar la escolarización y atención educativa del alumnado destinatario de este Real Decreto, previniendo el absentismo y los abandonos prematuros.

En secundaria, al igual que en primaria, se contempla la posibilidad de que los centros puedan adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan la atención específica de grupos de alumnado con una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo.

Con el objeto de favorecer la continuidad de su proceso educativo en otras etapas o programas específicos y de facilitar su transición a la vida adulta y laboral, el departamento de orientación realizará la orientación escolar y profesional del alumnado al finalizar la escolarización obligatoria.

En definitiva, y como se desprende de la revisión del marco legal sobre este ámbito de la educación, en la actualidad la compensación de las desigualdades en la educación está absolutamente contemplada en el enunciado de la legislación del sistema educativo español. Ahora bien, la historia de la educación permite encontrar numerosos testimonios de la enorme distancia que puede llegar a separar las referencias legislativas del desarrollo e implantación de las mismas. Por tanto, en el empeño por mejorar la calidad de la enseñanza de cara a un futuro inmediato habrá que equilibrar continuamente esa distancia.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE) en su Título II *Equidad de la Educación* regula todo lo relativo a la atención a la diversidad. En el CAPÍTULO II se regula todo lo referente a la Compensación de las desigualdades en educación, en los artículos 80, 81 82 y 83 (Ver anexo).

En nuestra Comunidad Autónoma esto se concreta en la **ORDEN del 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación**, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.

INICIO DEL PROYECTO

La Educación Compensatoria la entendemos en nuestro centro como aquella que ayudará a los alumnos provenientes de una situación desfavorable a integrarse con el resto de alumnado del grupo-clase en situación de total normalidad llegando a alcanzar niveles de competencias básicas adecuados a cada edad. También encontramos alumnado en situación de desventaja por pertenecer a una minoría étnica o cultural; así como alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

Ofrecemos al conjunto de nuestro alumnado un servicio educativo capaz de hacer compatibles y efectivas la opción por la integración escolar y social como estrategia para la compensación de desigualdades, y la atención a cada alumno según sus necesidades para que pueda desarrollar todas sus potencialidades.

Según la composición del alumnado de nuestro centro y de acuerdo con nuestros principios de trabajo, el claustro de profesores elaboró un Proyecto de Actuación Educativa Preferente (P.A.E.P.), para el curso 2001-2002 que fue aprobado por el Consejo Escolar.

Desde ese mismo curso escolar hasta fecha de hoy venimos desarrollando Programas de Compensación Educativa, para favorecer y facilitar la integración social y cultural de alumnos con necesidades educativas especiales y de compensación educativa.

La larga trayectoria del proyecto P.A.E.P. en nuestro Centro nos ha permitido comprobar la utilidad del mismo en el trabajo diario con nuestros alumnos.

Nuestro proyecto de Educación Compensatoria, desde sus orígenes, ha contado con recursos humanos, cuya función principal ha

sido la de fomentar la integración de los alumnos en el grupo-clase, estando en contacto permanente con los tutores y el resto del equipo profesional. Las tareas desarrolladas por este equipo profesional, entre otras, han sido las siguientes:

- Aplicar nuevos materiales y diseñar actividades adecuadas a las necesidades de compensación educativa de los alumnos.
- Adaptar la metodología de trabajo a las diferencias individuales o de grupo, cuidando que no sea discriminatoria.
- Potenciar la participación de los niños en todo tipo de actividades, evitando la asignación de tareas que los diferencien por cuestiones de sexo, capacidad, origen social...
- Animar y facilitar la participación responsable de los alumnos en la planificación de su trabajo, individual y grupal.
- Planificar y llevar a cabo intervenciones con las familias y educadores de los alumnos.
- Diseñar, aplicar y evaluar de forma coordinada el trabajo.

El compromiso a la hora de desarrollar el Programa de Compensación Educativa ha sido asumido y aprobado por unanimidad por todos los componentes del Claustro de profesores y por el Consejo Escolar del centro. Además, este proyecto se encuentra incluido en la Programación General Anual y se evalúa en la Memoria de fin de curso.

El Programa de Compensación Educativa para el curso 2011-2012 que presento, surge de conjugar la experiencia de muchos años, con la ilusión por los próximos. Propone las medidas y acuerdos que

consideramos necesarios para atender, en este tiempo, a nuestro alumnado. Pero a la vez, planea actuaciones que tienen una proyección más allá de los dos próximos cursos escolares.

El **Objetivo General** del P.Co.E. de nuestro centro es desarrollar las actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas, con el fin de que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales/compensación educativa, puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y alcanzar los objetivos que para cada etapa establece el Proyecto Curricular de Centro.

Análisis del contexto sociocultural del alumnado con necesidades de compensación educativa de nuestro centro:

Consideramos alumnado con necesidades de compensación educativa aquél que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

Es posible interpretar que el carácter temporal o permanente de las necesidades de compensación educativa dependerá del tipo de circunstancias que las producen, así como de si éstas permanecen o varían a lo largo de la vida escolar de cada alumno.

Observamos tres subgrupos en los alumnos de nuestro centro en cuya evaluación psicopedagógica se concluye alguno de los criterios por los que, según el artículo 2.2 de la Orden 4 de julio de 2001, es susceptible de ser diagnosticado con necesidades de compensación educativa (N.C.E.).

- **Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo** y con retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunitat Valenciana por ser inmigrantes.

Presentan necesidades educativas de naturaleza temporal con desconocimiento de uno o los dos idiomas oficiales de la Comunitat

Valenciana y exigen actuaciones intensas pero concretas que apoyen la adquisición de las lenguas de acogida para hacer posible la inclusión de estos alumnos en los contextos escolar y social.

En el caso de alumnos inmigrantes procedentes fundamentalmente de Latinoamérica, se asocian dificultades en otras áreas (Lengua Extranjera –inglés-, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) y la presencia de un bajo nivel de hábitos de estudio y un escaso control parental. Todo esto aconseja medidas compensadoras que faciliten al alumno procedente de otros sistemas educativos la apropiación de los niveles de competencias básicas adecuados a cada edad. Este proceso no debería extenderse más allá de dos cursos escolares

- **Alumnos que pertenecen a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja.** Esta situación no es una circunstancia que pueda variar en los años de vida escolar de un individuo. Generalmente, esta circunstancia social tiene connotaciones económicas y culturales que se han ido estableciendo a lo largo de generaciones, y que afectan a la valoración del aprendizaje académico, a las expectativas de prosperidad, a los proyectos de vida personales, a las formas de relación con las mayorías sociales y culturales, etc. Aunque el acceso a la educación es la herramienta que posibilitará la erradicación de tales desventajas, es razonable pensar que los alumnos adscritos a esta categoría tendrán necesidades de compensación educativa a lo largo de toda su escolarización.

- **Alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes.** Presentan diversos grados de discapacidad psíquica, en general ligera o moderada, con las habituales limitaciones en las áreas sensorial y física de cada tipo de discapacidad. Presentan en su evaluación psicopedagógica, como diagnóstico principal, algún tipo de necesidad educativa especial (N.E.E.) que exige medidas de apoyo específicas, como la intervención del maestro de Pedagogía Terapéutica, la asistencia a

tiempo parcial a aulas de educación especial de apoyo a la integración y adaptaciones curriculares individuales y significativas. También exigen atención permanente desde el Programa de Compensatoria.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA:

Los principios básicos del Programa de Compensación Educativa de nuestro Centro son la equidad, la integración y la calidad. Por ello los objetivos que desarrollan estos principios son:

1. Desarrollar medidas de carácter preventivo y compensador, que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
2. Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural.
3. Favorecer la educación intercultural de todo el alumnado, potenciando los múltiples y diferentes valores que aportan las distintas culturas.
4. Potenciar la participación solidaria de los miembros de la comunidad educativa en su conjunto para fomentar la convivencia y prevenir situaciones de conflicto.
5. Evitar el futuro abandono escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
6. Impulsar acciones que garanticen la adecuada atención del alumnado en desventaja educativa y garanticen la calidad de la educación que van a recibir.

7. Facilitar la integración comunicativa a través de programas de adquisición de la lengua de acogida.

8. Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las acciones de compensación educativa.

9. Informar y asesorar a las familias y/o tutores legales en todos aquellos aspectos que faciliten la adecuada escolarización de sus hijos/as.

ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA -PCOE-

La Orientación y la Acción Tutorial conforman el segundo pilar del Programa de Compensación Educativa, ya que entendemos que la tutoría personal de los alumnos y de las familias, así como la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyen un elemento fundamental de la labor docente. La docencia no tiene únicamente por objeto transmitir conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; en definitiva, contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Nuestra tarea como docentes no es sólo la de instruir o enseñar sino la de educar, lo que significa, entre otras cosas, la dirección y la orientación del aprendizaje, el apoyo en los procesos educativos, la colaboración con las familias, la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, la colaboración con el departamento de orientación, etc.

Esta tarea, aunque personalizada en la figura del tutor, corresponde a todo el profesorado y a la institución escolar en su conjunto, y requiere del esfuerzo compartido y coordinado de todos y cada uno de nosotros.

La acción tutorial y orientadora cumple una doble función: por una parte, y ante todo, de desarrollo de la madurez de los alumnos y, en consecuencia, con un valor preventivo de problemas personales y de grupo; por otra parte, un papel de intervención ante problemas personales y de grupo, cuando éstos han llegado a producirse.

El trabajo que desarrollamos se concreta por un lado, en tres líneas de actuación: con los alumnos, con sus familias, y con el resto de profesorado; y por otro, en cuatro ejes de intervención: **enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir y enseñar a decidirse.**

Algunos aspectos de la función docente reclaman de modo particular la acción específica del tutor: la coordinación del proceso evaluador de los alumnos, la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos para proceder a las oportunas adaptaciones curriculares y la detección y seguimiento de las necesidades de apoyo de algunos alumnos en determinados momentos de su escolarización, la atención personalizada al alumno y a su familia, etc. Sin embargo, otros aspectos de la función tutorial deberán atender las necesidades de los alumnos de manera colegiada y coordinada de todo el equipo docente, asumiendo el desarrollo de aquellas parcelas del Plan de Acción Tutorial que corresponden a cada profesor y que deberán conocer y saber implementar.

La acción tutorial y orientadora no puede realizarse al margen de las áreas del currículo, sino plenamente integrada e incorporada en ellas. Es verdad que esta acción incluye también elementos que quizá no son estrictamente curriculares, por ejemplo, de organización y dinámica del grupo clase, de motivación para el aprendizaje, de negociación de roles y de conflictos dentro del aula, de relaciones humanas en ella. Pero estos mismos elementos se hallan al servicio del currículo, el cual constituye el marco de toda la práctica docente, también por tanto, de la acción tutorial y orientadora.

DISEÑO DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

Un programa que pretende compensar desigualdades a través de la educación, no puede limitarse a un apartado de recursos extraordinarios dedicados con carácter preferente a quienes más lo necesitan. Nuestro P.Co.E., en modo alguno es un plan de intervención para un ámbito específico del colegio o una respuesta pedagógica a cierto sector de nuestro alumnado. Es un programa que entiende la compensación de desigualdades como un objetivo que compromete a todo el centro y que requiere del esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa.

Aunque el documento del P.Co.E. tenga una identidad formal propia, su desarrollo y concreción se integran en el funcionamiento ordinario del centro. Es por eso que, aunque por metodología de trabajo optemos por clasificar actuaciones, el Programa de Compensación Educativa que presentamos es global, multifactorial y flexible. Para poder evaluar y planear todas las actuaciones encaminadas a compensar desigualdades que realizamos, a lo largo del documento hablaremos de áreas, ámbitos, aspectos, direcciones, planes, programas, propuestas, talleres..., en cada lugar, su significado dependerá del nivel de concreción de las intenciones educativas que estemos abordando. Pero ninguna de estas acotaciones puede ser entendida de manera independiente.

En La Pinada, entendemos el Programa de Compensación Educativa como un sistema de programas integrados, modelo de intervención que asegura la interconexión y coherencia de las medidas establecidas en los diferentes proyectos, planes y programas. Éstos pueden ser aplicados de forma completamente integrada en el currículo,

parcialmente integrados o de forma paralela, donde la implicación y coordinación de los equipos docentes cobran especial importancia.

Siguiendo las orientaciones ofrecidas en la legislación vigente, nuestro Programa de Compensación Educativa queda recogido dentro del Proyecto Educativo de Centro.

Aspectos de organización pedagógica.

Las medidas y acuerdos de tipo organizativo nunca tienen razón de ser por sí mismas, su propia naturaleza las hace estar en función de objetivos educativos. En nuestro P.Co.E., las decisiones que se toman en materia de organización pedagógica tienen como finalidad optimizar los recursos del centro con la intención de que todos los alumnos gocen de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, para que puedan alcanzar los objetivos y contenidos de aprendizaje pretendidos.

Ya he explicado que nuestro Programa de Compensación Educativa compromete al conjunto del centro y, en consecuencia, no sólo planea actuaciones dirigidas a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas específicas, sino también otras que se proponen para el conjunto del alumnado, incluso para toda la comunidad educativa. Ambos tipos de medidas son necesarias y complementarias.

Los objetivos pedagógicos de las actuaciones específicas para alumnos con necesidades de compensación educativa es proporcionar apoyos concretos y lo más personalizados posibles, para ayudar a compensar y recuperar la falta de adquisición de las competencias básicas.

La finalidad educativa de las actuaciones de compensación educativa para todo el alumnado del centro es proporcionar experiencias de participación que permitan vivenciar el hecho diferencial y la diversidad

como una oportunidad para el aprendizaje compartido y el enriquecimiento mutuo.

Aspectos curriculares y metodológicos.

Ya hemos apuntado que el objetivo general del P.Co.E. consiste en intentar que todos los alumnos alcancen los objetivos generales de la etapa educativa. A este fin contribuye la incorporación de competencias básicas al currículo:

- **Integrando** los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los no formales.
- **Permitiendo** a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- **Orientando** la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El clima del centro, las relaciones personales y el estilo de convivencia, son factores metodológicos que contribuyen a crear las condiciones sociales en que se desarrolla la labor educativa escolar.

Si la razón de ser de cualquier programa de compensación educativa, estriba en hacer efectivos valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto a la diversidad y la integración social y educativa, nuestro P.Co.E., al tiempo que los asume como principios de actuación

educativa, los transforma en objetivos educativos y contenidos de aprendizaje para el conjunto de los alumnos del centro.

En nuestro Colegio entendemos que la metodología debe tener en cuenta dos aspectos:

- El respeto al alumno como persona, teniendo en cuenta su forma de ser, sus capacidades y sus particularidades sociales, culturales, familiares, etc.
- La atención personalizada a todos los alumnos, intentando desarrollar en cada individuo sus potencialidades de aprendizaje, de relación, de autoestima, afectivas, etc.

Asumimos la responsabilidad de considerar que es en las interacciones entre los individuos donde se produce el aprendizaje. Por eso cuidamos especialmente las relaciones entre las personas: entre alumnos, entre profesor y alumnos, entre profesor y padres de familia.

Desde el plano didáctico, procuramos que la metodología sea activa, facilitando el aprendizaje significativo, utilizando procesos de aprendizaje cooperativo, incorporando modelos de percepción de la realidad a partir de la referencia familiar y cultural, propiciando situaciones de aprendizajes globalizados.

También creemos que para que todo el proceso educativo y de aprendizaje sea positivo, algunos factores que influyen positivamente son el uso de materiales didácticos variados, la incorporación de las nuevas tecnologías, el estímulo y la motivación, la flexibilidad en los

agrupamientos de los alumnos, la colaboración con las familias, la cercanía, la disponibilidad, ...

En La Pinada consideramos de gran importancia la colaboración con las entidades e instituciones de nuestro entorno ya que gracias a dicha colaboración, logramos los siguientes objetivos:

- Favorecer la regularidad de la escolarización, mediante el seguimiento del absentismo escolar, la visita a las familias, la coordinación con los equipos municipales de trabajo social, etc.
- Favorecer la inserción social y educativa del alumnado, a través de actividades complementarias y extraescolares, como: aulas abiertas, programas de apoyo a la realización de tareas escolares, talleres o actividades de iniciación profesional.
- Fomentar la participación en el centro y la integración social del alumnado y sus familias para prevenir y evitar procesos de exclusión, mediante escuelas de padres y madres, programas socioeducativos de educación no formal y de educación intercultural.
- Facilitar la formación y actualización permanente del profesorado.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Entendemos que la evaluación de un programa educativo debe comprobar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos pretendidos, de qué manera han influido las decisiones pedagógicas tomadas y concluir propuestas que conduzcan a la mejora del mismo y de nuestra práctica pedagógica.

Esta evaluación es un proceso continuo. Al final de cada trimestre se hace una valoración parcial de lo realizado en el mismo. Al finalizar el curso se recogen las actuaciones y las reflexiones, que se concretan en propuestas de mejora para el siguiente curso.

Además, la evaluación que realizamos se fundamenta en la cultura pedagógica de nuestro centro, se adapta a su realidad singular, se inserta en su organización y funcionamiento ordinario, y atiende a todas las áreas de actuación de nuestro P.Co.E.

Por eso, la organización y el funcionamiento ordinario del centro hace que los equipos docentes de nivel y de ciclo (a los que están adscritos todos los profesores especialistas que imparten docencia a los alumnos del mismo) sean, de forma natural, el ámbito de coordinación pedagógica donde mayormente se reflexiona y se discute en grupo.

Además, las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica -Co.Co.Pe-, a la que asisten el coordinador de cada Ciclo, así como la Jefatura de Estudios y la Director, permite la coordinación entre los diferentes Ciclos.

El resultado de esta evaluación se refleja en una Memoria Anual: el programa de trabajo desarrollado, las deficiencias detectadas, las necesidades no cubiertas o no previstas que aparecieron en el transcurrir del año, el modo en que se aplicó y los resultados obtenidos, con el objeto de mejorarlo, modificándolo de acuerdo con las conclusiones y propuestas de mejora derivadas de dicha evaluación.

Para terminar, remarcar la importancia de considerar, como en cualquier proceso evaluativo, en qué condiciones llegaron los alumnos al centro y en qué condiciones se encuentran en la actualidad o en qué condiciones estarán cuando lo abandonen.

Cuando se trabaja con poblaciones que presentan necesidades de compensación educativa y/o necesidades educativas especiales, debemos tener en cuenta, no solamente los indicadores objetivos de rendimiento académico, sino los de progresión cualitativa que reflejen el verdadero éxito escolar alcanzado por nuestros alumnos, las evaluaciones tradicionales no valoran la realidad, ya que posiblemente, los resultados no serán satisfactorios desde el punto de vista de la "normalidad".

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA QUE SE LLEVAN A CABO:

En La Pinada llevamos a cabo siete programas específicos de Compensación educativa, perfectamente incardinados dentro del currículo escolar y de la vida normalizada del centro:

- 8) PDA:** Programa de apoyo específico al alumnado de 1º y 2º EP que presenta dificultades de aprendizaje.
- 9) PVL:** Programa específico para 2º y 3er ciclo EP para la mejora de la velocidad lectora.
- 10) PRP:** Programa de resolución de problemas matemáticos.
- 11) AuVal:** Aula transitoria de competencia lingüística en valenciano.
- 12) AuCas:** Aula transitoria de competencia lingüística en castellano.
- 13) DBD:** Desdoble en las áreas instrumentales (castellano y matemáticas) para 6º E.P.
- 14) DCS:** Programa de desarrollo de la competencia social y emocional.

1) PROGRAMA DE APOYO ESPECÍFICO AL ALUMNADO QUE CURSA 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA, Y PRESENTA DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Justificación:

La Ley Orgánica 2/2006, LOE, establece (art. 1.b) que uno de los principios del sistema educativo español es “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales”, y dedica el Título 2 a desarrollarlo.

La Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, define entre sus actuaciones generales (art.4.e) “garantizar la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa en condiciones de igualdad de oportunidades”, para lo cual, las programaciones docentes podrán considerar (art.11.6.d) “actividades de adquisición y refuerzo en las áreas instrumentales que permitan proseguir el aprendizaje de forma normalizada.”

La Resolución de 17 de febrero de 2009 (DOGV 5959), que recoge el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, describe entre los programas para la mejora del éxito escolar en la Comunitat Valenciana, el “Programa de apoyo específico al alumnado que cursa 1º y 2º E.P., y presenta dificultades de aprendizaje”.

Objetivos:

- Detectar alumnos que cursan el primer ciclo de educación primaria, y presentan dificultades de aprendizaje que no impliquen necesidades educativas especiales, por encontrarse en situación desfavorable derivada de circunstancias personales, sociales, económicas, étnicas o culturales.
- Mejorar sus posibilidades de éxito escolar y proseguir el aprendizaje de forma normalizada, mediante la aplicación de medidas de apoyo y

atención individualizada, dentro de las aulas ordinarias, que refuercen la adquisición de la lectoescritura.

Criterios para la selección de alumnos participantes en el programa:

Alumnos que cursan el primer ciclo de la Educación Primaria y que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura por tener necesidades de compensación educativa.

2) PROGRAMA ESPECÍFICO PARA 2º Y 3er CICLO DE E.P. PARA LA MEJORA DE LA VELOCIDAD LECTORA

Justificación:

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, destaca (art. 2.2) que uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza es el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas.

El Decreto 111/2007, del Consell, que establece el currículo para la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, explica la contribución que las áreas de lenguas hacen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, y dicta como uno de los objetivos generales de la etapa “utilizar la lectura como fuente de placer y de información, considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal, y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura”.

La Orden de 4 de Julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención a los alumnos con necesidades de compensación educativa, establece en el artículo 11.6.h que la programación docente podrá considerar “talleres de animación lectora”.

Un factor decisivo para la eficacia lectora es la velocidad lectora.

Objetivo:

Mejorar la velocidad lectora de los alumnos, como factor decisivo de la eficacia lectora.

Criterios para la selección de alumnos participantes en el programa:

Alumnos que en la evaluación de inicio de curso (o en el momento de incorporación al centro) presentan una competencia en velocidad lectora por debajo de parámetros “normalizados”.

**3) DESDOBLE EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES
(CASTELLANO Y MATEMÁTICAS) PARA 6º E.P.****Justificación:**

La Orden de 4 de Julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención a los alumnos con necesidades de compensación educativa, exige (art. 11.2) que para elaborar los programas de compensatoria se partirá de (...) las características singulares del alumnado del centro, y más adelante (art. 11.5) indica que tales programas podrán afectar a la organización pedagógica del centro flexibilizando horarios, grupos y/o espacios que posibilite realizar agrupamientos específicos de carácter transitorio.

Como se ha explicado en el apartado 2 de este documento, en la evaluación final del curso 2010-11 y en la inicial del 2011-12, se constata que, en el nivel de 6º EP, se ha concentrado un porcentaje muy significativo de alumnos con N.C.E. que precisan de refuerzo educativo específico.

Para dar respuesta a esta necesidad se decide organizar un cuádruple agrupamiento en parte de las sesiones lectivas de las áreas de matemáticas y lengua castellana.

Objetivo:

Mejorar las competencias básicas que afectan a las áreas de matemáticas y lengua castellana, a través del refuerzo de sus contenidos básicos.

Criterios para la selección de alumnos participantes en el programa:

Alumnos con necesidades de compensación educativa que precisan de un refuerzo específico para posibilitar su progreso en las áreas instrumentales.

4) y 5) AULAS TRANSITORIAS DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS IDIOMAS OFICIALES DE LA COMUNITAT VALENCIANA.

Justificación:

El Decreto 111/2007 del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, explica en la introducción a las áreas de lengua castellana y valenciana que a los primeros cursos de la Educación Primaria llegarán alumnas y alumnos bilingües, monolingües y plurilingües, tanto nacidos en nuestra Comunitat, como procedentes de lenguas o culturas diferentes y que el papel de la etapa educativa será ampliar esta competencia lingüística y comunicativa inicial de modo que sean capaces de interactuar en los diversos ámbitos sociales en los que se van a ver inmersos.

La Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, reconoce a los alumnos con desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunitat Valenciana (art. 2.b) como alumnado con necesidades de compensación educativa y explicita entre las actuaciones generales de los Programas de Compensación Educativa fomentar el desarrollo de planes y programas de adquisición de la lengua de acogida (art. 4.g).

Objetivos:

- Conseguir una adaptación, lo más rápida y eficaz posible, del alumno/a con desconocimiento de las lenguas vehiculares al centro y al entorno social en que está inmerso.
- Facilitar, en el menor plazo de tiempo posible, el conocimiento y uso funcional de las lenguas vehiculares de enseñanza del centro.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:

Alumnos que en la evaluación de inicio de curso (o en el momento de incorporación al centro) tienen desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunitat Valenciana por presentar necesidades de compensación educativa.

6) PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

MATEMÁTICOS.

Justificación:

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, establece en el artículo 17 los objetivos de la Educación Primaria, entre los que se encuentra: “desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana”.

El Decreto 111/2007 del Consell, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana explica en la introducción al área de Matemáticas que la resolución de problemas actúa como eje vertebrador que recorre transversalmente todos los bloques de contenidos y por ello se incluye con especial relevancia en cada uno de ellos, y tiene valor de aprendizaje funcional y básico.

La Orden de 4 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación, establece en el artículo once que los programas de compensación educativa podrán considerar actividades de adquisición y refuerzo en las áreas instrumentales que permitan proseguir el aprendizaje de forma normalizada.

Objetivos:

Mejorar la capacidad de los alumnos para resolver problemas matemáticas:

- Ordenar las partes de un problema.

- Discriminar los datos necesarios y no necesarios para la resolución de un problema.
- Escribir el enunciado de un problema a partir de unos datos y/u operaciones dadas.
- Completar los datos que faltan en un problema a partir de operaciones dadas.
- Escribir la pregunta de un problema a partir de su enunciado y de su resultado.

Criterios para la selección de alumnos participantes en el programa

Alumnos que en la evaluación de inicio de curso (o en el momento de incorporación al centro) presenten baja competencia para la resolución de problemas matemáticos.

7) PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL.

Justificación:

La LOE, en el artículo 16, dicta que “la finalidad de la educación primaria es (...) desarrollar las habilidades sociales (...)”.

El RD 1513 que establece las enseñanzas mínimas para la educación primaria, explica en el anexo 1 que las habilidades de cooperación y trabajo en equipo forman parte sustantiva del desarrollo de la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal.

La Orden de 4 de julio de 2001 de la Consellería de Cultura y Educación propone en aras a facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural que las programaciones docentes podrán considerar actividades dirigidas al desarrollo de habilidades sociales (art. 11.6.f)

Objetivos:

- Moldear las conductas que permitan la integración de alumnos con comportamientos disruptivos en las aulas ordinarias para propiciar el aprovechamiento de su tarea escolar.

- Modelar un repertorio de conductas de interacción básica necesarias para interactuar con otras personas en el contexto escolar.
- Proporcionar estrategias que permitan la resolución pacífica y constructiva de los problemas interpersonales que se puedan plantear en la relación con iguales.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:

Alumnos que presentan trastornos del comportamiento y de las emociones, derivados de sus circunstancias sociales y/o personales, que afectan significativamente a sus posibilidades de rendimiento académico y a las relaciones sociales en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB DE INTERÉS:

Orden 4 de julio de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.

Lluch, X. & Salinas, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural.* Madrid: MEC CIDE.

Amani (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.* Madrid: Popular.

Jordán, J.A. (1996): *Propuesta de educación intercultural para profesores.* Barcelona: Ediciones CEAC.

Del Arco, I. (1998): *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas.* Lleida: Universidad de Lleida.

Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Salamanca: Eudema.

Díaz-Aguado, M. J. (1995): "Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia". *Revista de Educación.* Nº 307; pp. 163–185.

Armstrong, T. (2001): *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Estrategias en el aula.* Barcelona, Paidós.

Bornas, X.Y. & Servera, M. (1996): *La impulsividad infantil. un enfoque cognitivo-conductual.* Madrid. Siglo XXI.

Cañoto & López: *ESCUCHA. Programa de Entrenamiento en Atención Auditiva.* Cohs Consultores. Bilbao, 2000.

GARCÍA PÉREZ, E. M. (2003): *Mitos, errores y realidades sobre la hiperactividad*. Cohs Consultores. Bilbao,

García Pérez, E. M. (2000): *ENFOCATE. Programa de Entrenamiento en Focalización de la Atención*. Bilbao. Cohs Consultores.

Miranda, Ana. et al. (2001): *Atención Educativa a las Necesidades Especiales Relacionadas con la Atención, la Percepción y la Memoria*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I (UJI)

Miranda, Ana et al. (1995): “*Contextos familiar y escolar de niños con TDAH, agresivos y no agresivos*”. *Psicología Evolutiva y de la educación*. Actas del IV Congreso INFAD pp. 469-480. Burgos: Universidad de Burgos.

Miranda, Ana et al. (1999): *El niño hiperactivo (TDAH). Intervención en el aula . Un programa de formación para profesores*. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaime I (UJI).

Halloway, E. & Ratey, J. (2000): *TDAH. Controlando la Hiperactividad*. Barcelona: Paidós.

MIRANDA, Ana et al. (1998): *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro.

Miranda, Ana et al. (1999): *El niño hiperactivo (TDA-H) intervención en el aula, un programa de formación para profesores*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I (UJI).

Miranda, Ana et al. (2001): *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica*. Málaga: Aljibe.

Polaino Lorente, Aquilino et al. (1997): *Manual de hiperactividad infantil*. Madrid: Unión.

SORIANO, Manuel & MIRANDA, Ana (2000). *Dislexia Evolutiva II: Evaluación e Intervención. Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* Madrid: Piramide.

Soriano, Manuel et al. (1996): *Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca*. Infancia y Aprendizaje. Valencia: Universidad de Valencia.

www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/attentiondeficithyperactivitydisorder.html

http://cepacastuera.iespana.es/fichas_de_lectoescritura.htm

<http://centros.edu.xunta.es/ceipdefrions>

www.xtec.es

<http://centros6.pntic.mec.es/cpee.alborada/>

www.educarm.com/udicom

www.leoloqueveo.org

www.waece.org/fonemas

<http://www.web.educastur.es>

www.aurora.patrick.nieto.fr. (Español para extranjeros)

www.aplicaciones.inf.

www.cvc.cervantes.es

www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/zonaalumnos

www.genmagic.org

ANEXOS:

PRIMER PROYECTO

ÍTEMS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL TDA/TDAH

El TDAH tiene tres síntomas básicos: hiperactividad, impulsividad y falta de atención, identificados en el DSM-IV de la siguiente manera:

ÍTEMS DE HIPERACTIVIDAD-IMPULSIVIDAD

- Inquietud, se mueve en el asiento
- Se levanta cuando debería estar sentado
- Corre y salta en situaciones inapropiadas
- Dificultad para jugar tranquilamente
- Excitado a menudo, "como una moto"
- Verborrea
- Responde antes de que finalice la pregunta
- Dificultad para guardar el turno en actividades de grupo
- Interrumpe a otros en los juegos, conversaciones, etc

ÍTEMS DE INATENCIÓN

- No atiende detalles, comete errores
- Dificultad para mantener la atención
- Sordera ficticia
- No sigue instrucciones, no termina las tareas
- Dificultad para organizarse
- Evita tareas que requieren esfuerzo continuado
- Olvida y pierde cosas necesarias para su actividad
- Fácil de distraer por estímulos externos
- Olvidadizo en las actividades diarias

PREGUNTAS Y RESPUESTAS BREVES ACERCA DEL TDAH

¿QUÉ ES EL TDAH?

El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad) es un trastorno neurobiológico que se diagnostica en la infancia (aunque puede persistir en la vida adulta) y que se caracteriza por presentar síntomas de hiperactividad (movimiento continuo y superior a lo esperado para la edad y desarrollo del niño), dificultades de atención e impulsividad (actúan sin pensar). Se consideró "trastorno neurobiológico" porque su causa fundamental es un funcionamiento erróneo de algunas zonas del cerebro, sin ninguna malformación asociada y que puede ser tratado.

¿ES EL TDAH UNA "NUEVA ENFERMEDAD"?

El TDAH fue descrito por primera vez en una publicación científica en el año 1902, no mucho después que trastornos como la Esquizofrenia o el Trastorno Bipolar. Existen además, en la literatura no científica, descripciones de niños que se corresponden con lo que hoy denominamos TDAH desde mucho antes.

¿EXISTEN MUCHOS NIÑOS HIPERACTIVOS?

Los estudios mejor diseñados cifran su presencia entre un 4-8% del total de la población infantil. Los estudios realizados en España coinciden con estas cifras.

¿HAY NIÑAS HIPERACTIVAS?

La hiperactividad es cuatro veces más frecuente en varones que en mujeres, pero sí hay niñas hiperactivas. Suelen ser menos problemáticas y más inatentas, por lo que pasan más desapercibidas o se confunden con problemas del aprendizaje o trastornos emocionales.

¿SE HEREDA EL TDAH?

La hiperactividad tiene un componente genético importante, que determina hasta el 70% del trastorno. Sin embargo, factores biológicos no genéticos y ambientales juegan también un papel importante en su desarrollo y, sobre todo, en la forma de manifestarse. Aunque su presencia en algún miembro de la familia es un factor de riesgo para los descendientes, no todos los niños hiperactivos tienen antecedentes familiares.

¿SON TODOS LOS HIPERACTIVOS REBELDES, OPOSICIONISTAS Y DESAFIANTES?

Aunque estas conductas son muy frecuentes en el niño hiperactivo (son desobedientes, contestan a los adultos, parecen no escuchar cuando se les manda hacer algo, discuten o interrumpen con frecuencia), no siempre están presentes, y de hecho son síntomas accesorios del trastorno, secundarios, y no son necesarios ni suficientes para el diagnóstico. Un niño sin TDAH también puede presentar este tipo de conductas (aunque con mucha menos frecuencia).

¿ES LO MISMO NIÑO UN HIPERACTIVO QUE UN NIÑO INQUIETO, QUE NO PARA?

Aunque la inquietud es una característica habitual, sobre todo en los casos más extremos, esta conducta no es exclusiva del niño hiperactivo ni es tampoco necesaria para su diagnóstico. Está presente en muchos otros trastornos (ansiedad, depresión, trastornos del desarrollo, etc.), y el niño sano puede presentar un cierto nivel de inquietud normal por debajo de los 5 años.

¿QUÉ ES LA IMPULSIVIDAD?

La impulsividad es una respuesta irreflexiva, no meditada, frente al ambiente (y, por tanto, no intencionada). Se corresponde con la incapacidad en el TDAH para pensar en las consecuencias a largo plazo de los actos, y con la necesidad de buscar recompensas inmediatas.

¿POR QUÉ EL NIÑO HIPERACTIVO PRESENTA DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?

Las dificultades en la atención debidas al trastorno hacen que su rendimiento en clase y en las tareas sea menor de lo esperado por su capacidad intelectual y dificultan su concentración. Además, la hiperactividad no permite persistir mucho tiempo en una misma tarea, y la impulsividad lleva a que se aburran fácilmente y abandonen las actividades sin completarlas correctamente.

¿EL TDAH SE PASA CON EL TIEMPO?

El TDAH es un trastorno del desarrollo neuropsicológico (de ciertas funciones como el autocontrol de las conductas) cuyas manifestaciones varían con la edad de quien lo padece (por ejemplo, la hiperactividad motora tiende a disminuir con la edad, pero la inatención persiste con frecuencia), persistiendo en un 30-70% de los casos en la vida adulta.

¿ACTÚA EL NIÑO HIPERACTIVO CON MALA INTENCIÓN?

Los comportamientos del niño hiperactivo dependen en gran medida de los síntomas del trastorno y de su dificultad para retener y generalizar los aprendizajes (incluidos los de normas de conducta). Sus conductas negativas no son intencionadas.

¿PORQUÉ LOS CASTIGOS PARECEN NO AFECTAR AL NIÑO HIPERACTIVO?

Las dificultades propias del hiperactivo para retener y generalizar aprendizajes van más allá de lo académico, e incluyen también aprendizajes relacionados con lo que se puede o no se puede hacer. Por ello, al no retener las normas de comportamiento, los castigos parecen ineficaces. Por otra parte, su propia inquietud es muchas veces confundida con un mal comportamiento, lo que lleva a castigarle en exceso sin motivos reales y a crear un acostumbamiento al castigo que lo convierte en ineficaz. Finalmente, las conductas positivas muchas veces pasan desapercibidas y no se alaban, dando al niño una sensación de que sólo se le atiende cuando se porta mal (de ahí que en ocasiones sus conductas se perciban como "llamadas de atención").

¿TIENEN LOS PADRES LA CULPA?

El entorno familiar del niño puede favorecer la aparición de ciertos problemas conductuales, e igualmente puede proteger frente a su aparición. Las familias de los niños hiperactivos son más castigadoras, más directivas y más negativas, pero esto se ha demostrado debido a la propia conducta del niño. Es decir, esta forma de ser de las familias, es una consecuencia del TDAH, no su causa. Sin embargo, ser capaces de modificar esos patrones familiares facilitará el mejor desarrollo del niño hiperactivo.

¿CÓMO SE TRATA EL TDAH?

El tratamiento del TDAH exige, en la mayor parte de los casos, una intervención multimodal, que incluya tratamiento farmacológico, psicoeducación y entrenamiento de padres, intervenciones psicológicas conductuales o cognitivo-conductuales e intervenciones escolares y psicopedagógicas.

¿ES EFICAZ EL TRATAMIENTO?

Un tratamiento precoz y bien organizado ayudará a controlar los síntomas principales o nucleares del TDAH (hiperactividad, inatención e impulsividad), facilitando el proceso de aprendizaje académico y comportamental, mejorando las interacciones sociales, disminuyendo el riesgo de que aparezcan otros trastornos asociados y ayudando a que el niño tenga un pronóstico de futuro más adecuado.

¿PARA QUÉ SIRVE EL TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO?

El objetivo de la medicación es estimular aquellas áreas cerebrales que están poco activas. Con ello se consigue mejorar los síntomas principales del trastorno, mejorar el rendimiento académico y el comportamiento del niño, facilitar las interacciones escolares, familiares y sociales, y permitir un desarrollo más eficaz de las intervenciones psicológicas y pedagógicas.

¿PRODUCE ADICCIÓN EL TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO?

No existe ninguna prueba en este sentido. De hecho, una vez ajustada la dosis eficaz, no es preciso su aumento salvo por los ajustes propios del crecimiento (mayor talla y peso del niño), y su administración está relacionada con una menor probabilidad de desarrollar trastornos por abuso de drogas en la adolescencia.

¿REDUCE EL CRECIMIENTO EL TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO?

Aunque los estudios en este sentido son aún poco concluyentes, las últimas investigaciones apuntan a que esto no sucede. No obstante, los estudios que indican una disminución de la talla final de los niños tratados con estimulantes dan cifras de 1 a 3 centímetros, lo cual no parece una supresión relevante del crecimiento.

¿SON ÚTILES LOS TRATAMIENTOS DIETÉTICOS?

Ningún estudio científico ha demostrado, hasta la fecha, que los tratamientos basados en restricciones de la dieta o en suplementos minerales o vitamínicos mejoren los síntomas del TDAH.

¿QUÉ PUEDE HACERSE EN EL COLEGIO POR UN NIÑO HIPERACTIVO?

En primer lugar, el entorno escolar debe estar informado y conocer bien los síntomas del TDAH, tanto para asesorar a los padres en la derivación del niño a un especialista adecuado, como para comprender las necesidades específicas del niño. La colaboración entre colegio y familia es fundamental para lograr un éxito en la intervención de estos niños. Además, en muchos casos, el niño necesitará una valoración pedagógica que determine sus necesidades académicas y desarrolle un plan de intervención escolar, así como una valoración e intervención conductual que facilite su progreso en el colegio.

¿QUÉ PUEDE HACERSE EN CASA POR UN NIÑO HIPERACTIVO?

Los padres necesitan conocer el TDAH y sus síntomas, tanto para aceptar y entender a su hijo, como para poder mejorar su relación con él y aplicar las recomendaciones que reciban de los especialistas. Aplicar en casa las intervenciones educativas y conductuales apropiadas, es clave en el desarrollo del niño, para lo cual necesitarán estar en todo momento asesorados por especialistas y en buena comunicación con el colegio para trabajar en sintonía desde las tres perspectivas: familia, colegio, especialistas.

¿EXISTEN DATOS ESTADÍSTICOS FIABLES ACERCA DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS TDAH?

Existe una mayor frecuencia de repetición de curso estimada entre un 25 y un 40 %. Tienen entre un 25 y un 50% más de probabilidades de asistir a clases de educación especial que sus compañeros. El número de expulsiones y de suspensos sufre un incremento del 40 al 60% respecto a sus compañeros. Pertenecen al 66% de niños con calificaciones más bajas. El riesgo de abandono escolar se eleva al 30 -40%, y la tasa de ingresos en la universidad es del 22%, llegando a graduar entre un 5 y un 10% de los alumnos que ingresaron.

¿TIENE ALGUNA INCIDENCIA EL TDAH EN LA VIDA LABORAL?

La mayoría de personas con TDAH entran a trabajar sin preparación o con una preparación insuficiente, lo que provoca que haya mayor probabilidad de despido: el 55% frente al 23%, esta situación nos da una mayor tasa de desempleo por encima de los 21 años (22% frente al 7%). Se producen los cambios de trabajo con mayor frecuencia: 2,6 frente a 1,4 durante 2-8 años desde la salida del instituto. Se evidencian más síntomas de TDAH/TOC en el trabajo y menor rendimiento laboral, todo ello provoca que generalmente las personas con TDAH tengan un estatus social más bajo.

¿EXISTE ALGÚN RIESGO AÑADIDO PARA LA CONDUCCIÓN DE VEHÍCULOS SI SE PADECE TDAH?

El propio paciente, otras personas y los profesores de autoescuela, consideran que tiene menos hábitos seguros en la conducción. El control de la dirección es peor y necesitan mayor tiempo de reacción de frenado. Se evidencia un número de accidentes mayor y más por culpa suya que en las personas sin TDAH, además los accidentes suelen ser más graves, un 60% frente al 17% de accidentes son con lesiones. Tienen más multas

por exceso de velocidad y más suspensiones del permiso de conducir (2,2 frente a 0,7), se produce un efecto adverso del alcohol sobre la conducción superior que en las personas sin TDAH.

ORIENTACIONES PARA LOS NIÑOS EN SU TIEMPO DE ESTUDIO PERSONAL

1. Intenta terminar tu tarea durante el día. Algunos estudios indican que se tarda más tiempo para terminar el mismo trabajo cuando se hace por la noche.
2. Elabora tarjetas cuando estudies para un examen. Esto te ayuda a fragmentar la información y será más fácil estudiar. Además, puedes llevar contigo las tarjetas y estudiarlas en “tiempos muertos”.
3. Usa una agenda para anotar el trabajo para casa. No pienses que tienes buena memoria y que recordarás todo.
4. Busca un espacio para que realices y termines tu trabajo todos los días. Mantén este lugar ordenado y con todo lo necesario, como lápices, boli, y papel disponible
5. Usa un archivador para poner todos los trabajos que puedas perder. Cada día, cuando hagas la tarea, vacía los libros, mochila, bolsillos, etc. de esos trabajos y agrégalos al archivador. Cuando necesites un trabajo pasado, ya sabes exactamente dónde la encontrarás.
6. Los proyectos de largo plazo, divídelos en pequeñas partes y ponle fecha concreta a cada uno de los apartados. Pon tu agenda en la pared de tu área de trabajo así, cada día podrás ver qué necesitas terminar para avanzar en tu proyecto.
7. Realiza las tareas más difíciles primero, o las materias que te disgustan más, para que te las quites cuanto antes. Si dejas para el final lo que te cuesta más trabajo, te obstaculizará más y siempre estarás retrasado.

8. Elabora una lista de tus compañeros de clase y sus teléfonos, y ponla en el área de estudio para que puedas llamar a alguno si olvidas algún trabajo o tienes dudas de cómo realizarlo.
9. Descansa un poco (5') cada media hora para estirarte y regresa a trabajar. Asegúrate de que el límite de tu descanso sea de 5' y de no ver la tele durante el descanso.
10. Cuando estudies para un examen, lee primero los resúmenes de los capítulos antes que el capítulo mismo. Esto te ayudará a centrarte en las ideas principales. Al leer, subraya con marcador fosforescente estas ideas.

Los diez mejores “tips” para el estudio

Hay muchas maneras de estudiar, así como hay mucha gente diferente. El truco es encontrar los mejores tips para el estudio de cada persona. La siguiente lista, son tips que han demostrado que funcionan para la mayoría de las personas. Algunos de ellos pueden funcionar para ti, algunos otros no, pero pruébalos todos para que puedas realizar tu plan para estudiar.

1) ESTUDIA EN EL MISMO LUGAR

Encuentra un lugar silencioso, lejos de distracciones, con espacio para trabajar. Una vez que lo hayas encontrado, estudia en ese lugar todo el tiempo. Puede ser un escritorio en tu cuarto, la mesa de la cocina, o la biblioteca de tu ciudad. (La cama de tu cuarto o la alfombra de la sala, no son buenos lugares de estudio).

2) ESTUDIA A LA MISMA HORA

Fíjate a qué hora del día puedes concentrarte mayor, y anótalo en tu agenda. Usa ese tiempo todos los días para estudiar. Procura que no sea muy tarde durante la noche. Está comprobado que el rendimiento es mayor durante las horas del día.

3) UTILIZA UN CAJÓN PARA LAS COSAS QUE NECESITAS PARA ESTUDIAR Y TRABAJAR.

Guarda todas las cosas que necesites para tu estudio en un solo lugar (bolígrafos, lápices, sacapuntas, goma, folios, clips, reglas, rotuladores marcadores etc.), listo para ser utilizado. Mantén ese lugar ordenado, para que no pierdas el tiempo buscando lo que necesites.

4) ELIMINA TODAS LAS DISTRACCIONES

Necesitas concentrarte en tu tarea y nada más. La televisión debe estar apagada, las conversaciones de otras personas deben ser en otro cuarto, la música también debe apagarse, o en caso de que prefieras escuchar algo, escucha música clásica. No podrás contestar el teléfono hasta que hayas terminado de estudiar.

5) HAZ LAS COSAS DIFÍCILES PRIMERO

Si tienes problemas con alguna asignatura en particular, o sabes que debes hacer un esfuerzo extra, haz eso primero. Tu cerebro estará fresco. Además, no debes eternizarte haciendo esa tarea porque también tienes otros trabajos pendientes.

6) PROGRAMA LOS PROYECTOS A LARGO PLAZO

Los proyectos a largo plazo necesitan dividirse en pequeñas partes para hacerlos más manejables. Por ejemplo: reuniones con compañeros de equipo, escribir un borrador, hacer correcciones, escribir una bibliografía, y terminar el trabajo final. Establece una fecha tope para terminar cada apartado y asegúrate de cumplirla.

7) REVISIONES REGULARES

Aunque no tengas tareas que estudiar, revisar regularmente tus fichas puede ser parte de tu plan de estudio. Dedicando unos cuantos minutos, te recompensará considerablemente cuando te presentes al examen.

8) ESTABLECE UN CONTRATO

Siéntate con tus padres y elabora un contrato de estudio personal al inicio de cada curso escolar. De esta manera, queda por escrito las expectativas que tienen de ti y te sirve para apoyarte al elaborar tu plan de estudio.

9) PROGRAMA CADA SESIÓN DE TAREAS.

Cuando te sientas a estudiar, haz una lista rápida de cómo utilizarás el tiempo. Divide el tiempo en bloques que utilizarás en cada una de las tareas. Establece tiempos de descanso.

10) EVITA HACER MARATONES

Si sigues los tips anteriores, esto nunca pasará. Debes saber que las sesiones maratonianas de estudio, son la manera menos productiva de estudiar.

ORIENTACIONES PARA LOS PADRES EN LOS DEBERES Y ESTUDIO DE LOS HIJOS.

Elaboración de un horario para el estudio

Con frecuencia nos lamentamos porque no tenemos tiempo suficiente para realizar correctamente todo lo que tenemos que se requiere. Lo mismo les pasa a los hijos. Debemos enseñarles a aprovechar su tiempo al máximo, mediante la planificación del trabajo.

Elaborar un horario de estudio adaptado a las necesidades de un chico con TDAH, ayudará a mejorar su desempeño en el colegio, y le dejará tiempo libre para disfrutar de otras actividades.

"¡No, aún no he terminado! ¡Debo acabar esto! ¡No he tenido tiempo suficiente!" Posiblemente estemos cansados de oír esto a nuestros hijos. Y tienen razón. Les encargan demasiados deberes, y además tienen actividades extraescolares y obligaciones diarias en casa (aseo personal, ordenar su cuarto, poner la mesa...) que les restan tiempo de ocio.

Nuestros hijos muchas veces no tienen el tiempo suficiente para disfrutar de sus actividades de ocio (música, dibujo, deporte, lectura, televisión...). Si comprobamos que para que puedan cumplir con sus trabajos escolares se requiere una inversión de tiempo desproporcionada, es el momento de planear un horario de estudio que les ayude a organizar su tiempo, optimizar sus esfuerzos y disfrutar así de su tiempo libre.

VENTAJAS DE TENER UN HORARIO PLANEADO PARA ESTUDIAR

- Crea un hábito de estudio, lo que constituye una base fundamental para el futuro.
- Ayuda a la concentración. Es más fácil poner atención en la actividad que hay que realizar si se cuenta con un tiempo determinado para hacerla.
- Sirve para ser consciente del propio rendimiento y regular esfuerzos.
- Permite compaginar el estudio con el tiempo libre y disfrutar de otras actividades.
- Ayuda a librarse de la ansiedad que nos trae la acumulación de tareas pendientes.

EL CUMPLIMIENTO DEL HORARIO DE ESTUDIO DEPENDERÁ DE LA IMPORTANCIA QUE LE DÉ NUESTRO HIJO

Como padres, no debemos imponer a nuestro hijo un horario que deberá cumplir porque nosotros lo decimos. Es mejor planear con ellos un horario de estudio efectivo. Nuestra función como padres, es que nuestro hijo aprecie el valor que tiene el cumplimiento del horario establecido y cada vez le cueste menos trabajo cumplirlo. Independientemente de que sólo uno de nuestros hijos tenga TDAH, lo mejor es seguir con todos el mismo sistema.

CARACTERÍSTICAS DE UN PLAN DE ESTUDIO EFECTIVO

- **Realista:** adaptado a la edad, capacidad y disponibilidad de nuestro hijo. Es conveniente programar el trabajo de manera que se pueda cumplir; sobre todo al principio, nuestro hijo debe sentirse capaz de cumplir con lo establecido, para que no se sienta frustrado si no puede cumplirlo.
- **Personal:** adecuado a las necesidades de cada hijo. Determinemos cuál es el mejor momento del día para dedicarlo al estudio, qué actividades extraescolares se realizan normalmente y dejemos el tiempo necesario para el descanso y el ocio. Cada uno de nuestros hijos, deberá tener su propio horario, de acuerdo con las actividades extraescolares que realice.
- **Flexible:** preparado para imprevistos. Hay que tener en cuenta que, con mayor o menor frecuencia, surgen compromisos que nos obligarán a modificar horarios y actividades, pero intentaremos que afecten lo menos posible a las tareas prioritarias establecidas en el horario.
- **Escrito:** que sirva de recordatorio de las actividades programadas y de referencia de las tareas que se han cumplido o no. Con niños pequeños se puede elaborar un cuadro con dibujos que representen las actividades que hay que realizar.

CÓMO PLANEAR EL HORARIO DE ESTUDIO Y PONERLO EN PRÁCTICA

- Se deberá hacer un listado de las actividades que nuestros hijos realizan diaria o semanalmente, calculando el tiempo que requieren para ayudarnos a establecer prioridades y poder construir un horario personal y realista.
- Planear un horario semanal, tomando en consideración que no todas las semanas son iguales, y que debemos adecuar el horario a fiestas, compromisos familiares, u otros acontecimientos. Lo mejor es empezar a planear por semana. Nuestro hijo no tiene por qué privarse de determinadas actividades si aprende a organizar su tiempo. Una vez planeado, procuremos cumplirlo,
- Poner tareas concretas. En lugar de una nota general donde diga “estudiar matemáticas”, establecer concretamente qué se estudiará: “repasar las tablas”, estudiar el capítulo 5 del libro, etc.
- Dedicar el mejor momento para las tareas más difíciles. Siempre será mejor empezar por las tareas que nos cuestan más trabajo, y dejar al final las fáciles.
- Modificar el horario en el caso de que considere que esos cambios pueden ser positivos para el niño. Quizá deba ampliarse o reducirse el tiempo dedicado a una actividad determinada, según el esfuerzo o la dedicación que veamos que la actividad demanda a nuestro hijo.
- Procurar que las horas de estudio sean siempre las mismas y en el mismo lugar para crear un hábito de estudio. Procuremos evitar que nuestro hijo pierda horas de sueño, ni que estudie cuando esté muy cansado, ya que la concentración no será la deseable y la realización de la tarea le exigirá un esfuerzo excesivo.
- Premiar el cumplimiento: Es importante que se ponga alguna marca positiva sobre el horario escrito, los días en que nuestro hijo cumplió con su horario. Establecer con él algún tipo de premio cuando haya cumplido cierto número de veces el horario semanal.

El niño deberá conocer de qué manera se le recompensará, para que esté motivado a cumplir con su horario.

Cuando se planea un horario de estudio y se cumple de forma constante, nuestros hijos aprenden unas rutinas que le serán útiles para realizar su trabajo de manera ordenada, acostumbrándose a un ritmo de trabajo y de descanso y a aprovechar al máximo sus horas de estudio y las de ocio para lograr un desarrollo integral de su personalidad.

MITOS Y LEYENDAS ACERCA DEL TDAH

EL TDAH NO EXISTE, ES UN INVENTO DE LA PSIQUIATRÍA NORTEAMERICANA PARA ETIQUETAR NIÑOS DIFÍCILES.

El TDAH, aunque ha recibido distintos nombres desde su primera descripción hecha hace más de 100 años, es una entidad clínica reconocida como tal desde hace más de 50 años. En 1998 la American Medical Association lo describió como "uno de los trastornos mejor estudiados en medicina, en el que los datos globales sobre su validez superan a los de muchas enfermedades", y la Organización Mundial de la Salud, en su documento "Caring for children and adolescents with mental disorders" (2003) lo identifica como un trastorno poco conocido y con importantes repercusiones económicas en el cuidado de la salud infantil, negado hasta fechas recientes debido al no reconocimiento de la existencia de una vida mental propia en la infancia.

Frente a la frecuente alusión a la ausencia de pruebas médicas para su diagnóstico (de laboratorio, de imagen, etc.) como prueba de su inexistencia, debe recordarse que más de la mitad de las enfermedades carecen de pruebas de este tipo para su confirmación, entre las que se puede citar la enfermedad de Alzheimer, las migrañas, varias formas de meningitis o la mismísima gripe. Tampoco existe, de hecho, ninguna prueba objetiva que invalide su diagnóstico o demuestre su inexistencia.

AUNQUE EL TDAH EXISTE, ES UN PROBLEMA RELATIVAMENTE
LEVE QUE DESAPARECE CON LA EDAD.

El TDAH persiste en la vida adulta en un 30-70% de los casos, y sus síntomas también implican entonces dificultades personales, familiares y laborales. Además, su presencia, sobre todo sin tratamiento, es un factor de riesgo importante para la aparición de otros trastornos como ansiedad, depresión y abuso de drogas.

SI UN NIÑO NO ES HIPERACTIVO, NO PUEDE TENER TDAH.

Aunque con frecuencia el TDAH asocia síntomas de hiperactividad e impulsividad, el tipo predominantemente inatento, puede presentar únicamente sintomatología de inatención, por lo que las conductas más evidentes (inquietud, oposicionismo, agresividad) pueden no estar presentes en él. Por otra parte, las niñas son menos hiperactivas y menos impulsivas que los niños, por lo que una niña afectada por TDAH puede no manifestar de forma evidente los síntomas conductuales propios del trastorno.

EL TDAH AFECTA SÓLO A LOS VARONES.

Su proporción en varones es cuatro veces superior que en las niñas, no obstante se debe afirmar que las niñas también manifiestan este trastorno. Es posible que el intradiagnóstico sea mayor en las niñas, especialmente, en aquellos en los que predomina el déficit de atención y apenas exteriorizan la hiperactividad

EL TDAH SE DEBE A FACTORES RELACIONADOS CON ALERGIAS
ALIMENTARIAS, ADITIVOS Y COLORANTES U OTROS PROBLEMAS
AMBIENTALES.

No existen pruebas científicas que señalen estos factores como los causantes del trastorno, ni tampoco que apunten a que los tratamientos basados en las restricciones dietéticas sean eficaces en general.

EL TDAH SE DEBE A LA MALA EDUCACIÓN PROPORCIONADA HOY
DÍA POR LOS PADRES.

El TDAH es un trastorno neurobiológico sin relación alguna en su aparición con las características familiares. Si éstas son negativas lo agravarán, pero no son causa suficiente para producirlo.

EL TDAH ES UN TRASTORNO DEBIDO A LA FORMA ACTUAL DE
VIDA, QUE ANTES NO EXISTÍA Y CUYAS CIFRAS ESTÁN
AUMENTANDO.

Aunque es cierto que ciertas características de la sociedad actual pueden hacer más patente su presencia (las mayores exigencias escolares y sociales desde temprana edad, la menor disponibilidad de soportes externos para las familias actuales, etc.) no debe olvidarse que la primera descripción médica del trastorno data de 1902. Por otro lado, los datos sobre su presencia son estables a lo largo del tiempo y encontrando casos tanto en países industrializados como en países en vías de desarrollo y del llamado tercer mundo.

EL NIÑO CON TDAH NECESITA CLASES ESPECIALES.

El TDAH no afecta necesariamente a la capacidad intelectual, aunque sus síntomas sí afectan al rendimiento escolar. Por ello, los niños con TDAH pueden precisar intervenciones específicas de tipo pedagógico, pero no una ubicación escolar diferente al resto de los niños de su edad y nivel de desarrollo.

EL TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO SE UTILIZA EN EL TDAH PARA
SUSTITUIR LAS INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS Y ESCOLARES,
MÁS COSTOSAS Y EFICACES.

Un reciente estudio llevado a cabo con más de 400 niños afectos de TDAH ha demostrado que el tratamiento combinado (la combinación del tratamiento farmacológico y de las intervenciones psicológicas y escolares) es el tratamiento más eficaz para combatir el trastorno. En la comparación del tratamiento farmacológico sólo, frente al tratamiento psicológico sólo, el tratamiento farmacológico se demostró significativamente más eficaz.

LOS PSICOESTIMULANTES PRODUCEN DEPENDENCIA O SU USO INDUCE LA APARICIÓN DE DEPENDENCIAS.

El uso correcto de los psicoestimulantes, del modo prescrito y a las dosis indicadas, no produce tolerancia (no deja de ser eficaz ni es preciso aumentar dosis, salvo por motivos de peso y edad) ni dependencia. Además, diversos estudios han demostrado que los niños en tratamiento tienen una menor probabilidad de presentar trastornos por abuso de drogas y de alcohol en la adolescencia y la vida adulta.

LOS PSICOESTIMULANTES DEJAN DE SER EFICACES EN LA ADOLESCENCIA.

Los estudios realizados en adolescentes señalan una eficacia de los psicoestimulantes similar a la que tiene en la infancia (70-80%).

LOS PSICOESTIMULANTES SON FÁRMACOS INSEGUROS QUE PRODUCEN MÚLTIPLES EFECTOS SECUNDARIOS.

Los psicoestimulantes son fármacos con más de 30 años de uso y estudios que les avalan, y que han demostrado su eficacia y seguridad en el tratamiento del TDAH. No encontramos en publicaciones científicas casos de muertes por sobredosis o por otros motivos, y en la mayor parte de los casos, sus efectos secundarios son moderados y desaparecen en unas semanas.

EL TRATAMIENTO CON PSICOESTIMULANTES DEBE
INTERRUMPIRSE EN VACACIONES Y FINES DE SEMANA,
ADEMÁS ALTERAN EL CRECIMIENTO.

Aunque los psicoestimulantes tienen efectos positivos en el rendimiento escolar y la capacidad atencional, sus efectos son igualmente positivos sobre el control conductual del TDAH. Dado que el trastorno se manifiesta no sólo en el colegio, sino también en casa y otros entornos, debe mantenerse a fin de controlar sus síntomas también en estos ambientes. Los estudios que hablan de una disminución de la talla final de los niños refieren una disminución de 1 a 3 centímetros, lo que parece poco significativo comparado con las consecuencias del trastorno sin tratamiento.

TDAH: ¿TIENEN LA CULPA LOS PADRES?

"Unos malos padres no son la causa del TDAH. El TDAH es altamente hereditario y se relaciona más con la genética que con el entorno".⁶

A lo largo de la historia del estudio del TDAH ha habido algunas teorías "ambientales" o "psicosociales" sobre su origen, aunque su investigación nunca ha logrado datos suficientemente determinantes. Algunas teorías sostienen el mal control de los padres sobre la conducta de los hijos como origen de la pobre autorregulación conductual del niño con TDAH. La excesiva protección y las conductas hiperestimulantes por parte de los padres, como causa del trastorno o la presencia de trastornos psicológicos en los padres, no han sido capaces de explicar los déficits neuropsicológicos y de inhibición conductual presentes en el niño hiperactivo.

⁶ Estudio realizado en 2003 por la "World Federation for Mental Health")

Frente a estas teorías, los estudios realizados en gemelos sobre la contribución del ambiente psicosocial a la expresión de los síntomas del TDAH han hecho difícil considerarlas seriamente hoy en día. Dichos estudios son suficientemente consistentes entre sí en la demostración de que el ambiente compartido (clase social, estatus educativo y laboral familiar, ambiente en casa, estatus nutricional, toxinas ambientales, características parentales y de crianza) contribuye muy escasamente a la explicación del TDAH (determinando un 0-6% de los rasgos conductuales relacionados con el mismo).

En general, los estudios realizados sobre las familias de niños con TDAH han determinado un estilo parental más intrusivo, controlador, inconsistente y desaprobador que en los controles sanos, un estilo parental negativo que mejora ostensiblemente ante la eficacia de los psicoestimulantes, apuntando a que este estilo parental es más una consecuencia que una causa del trastorno, una respuesta ante los síntomas del niño. Así, la sintomatología del niño puede llevar a los padres a una desconfianza en su capacidad, generando en éstos estrés, aislamiento social, sentimientos de culpa y depresión. Ello repercutirá en el propio niño, en su desarrollo emocional y su autoestima, creándose un círculo vicioso de interacciones negativas y sentimientos de fracaso que perpetuará las dificultades familiares y las manifestaciones sintomáticas del TDAH.

Por ello, en algunos estudios se refiere que la continuidad de las conductas hiperactivas a lo largo del desarrollo y, sobre todo, el mantenimiento de conductas oposicionistas, se relaciona en parte con el uso por los padres de un exceso de órdenes y críticas, adoptando un estilo de manejo hipercontrolador e intrusivo, y contribuyendo estos factores más bien a la aparición de trastornos comórbidos asociados al TDAH que al propio TDAH.

Si bien el ambiente, estilo y estatus familiar no se relacionan con la presencia del TDAH, sí debe tenerse en cuenta que pueden ser determinantes a lo hora de su evolución y de la aparición de trastornos comórbidos como el Trastorno Oposicionista Desafiante o el Trastorno de Conducta.

SEGUNDO PROYECTO

Marco legislativo actual

LOE Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.
2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la educación primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Artículo 83. Becas y ayudas al estudio.

1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las




personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.




3. A estos efectos, el Gobierno regulará, con carácter básico, las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las condiciones económicas y académicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación, reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.




4. Con el fin de articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los procedimientos necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.




FICHAS DE EVALUACIÓN




Las fichas de evaluación utilizadas en nuestro centro para ayudarnos a determinar los grupos de alumnos que desarrollarán alguno de los siete proyectos de Educación Compensatoria son las siguientes:




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	DIFICULTAD PARA ARTICULAR ALGUNOS FONEMAS
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>Incapacidad para reproducir correctamente algunos de los sonidos del habla. Se registran sustituciones de sonidos. Los sonidos que con más frecuencia se articulan mal son: (l, r, s, z, ch). Las sustituciones de sonidos se pueden localizar en un solo fonema o en varios simultáneamente. Igualmente, pueden registrarse omisiones de fonemas o sílabas, Cuando coexisten las omisiones con las sustituciones múltiples de fonemas, la inteligibilidad del habla puede verse comprometida.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Observación sistemática del habla del alumno.</p> <p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES Registros fonológicos que, habitualmente administra el maestro/a de audición y lenguaje.</p>	
OBSERVACIONES	
<p>Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No</p>	




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	AUTOMATIZACIÓN LECTORA
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	
<input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>El alumno lee con exactitud pero:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Descodifica con mucha dificultad, sin fluidez. -Vacilaciones. -Repeticiones -Silabeos -Lectura ralentizada. -Lee con esfuerzo, como si percibiese cada palabra por primera vez. -Estos errores afectan a la comprensión de los textos. -Las dificultades del alumno se localizan en la ruta visual, ya que tiene problemas para automatizar el proceso lector debido a un escaso reconocimiento de las palabras por sus claves visuales. 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación cada vez que el alumno ha de leer textos escritos.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES TALE; PROLEC; EDIL; PEREL. En colaboración con el psicopedagogo.	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	CALCULO Y OPERACIONES
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input checked="" type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>-Invierte, rota o transpone los números.</p> <p>-Confunde los signos que determinan las operaciones (+), (-).</p> <p>-Dificultades para organizar los números en columnas o para seguir la direccionalidad apropiada. Esta inhabilidad dificulta, enormemente, la realización de los cálculos.</p> <p>-Problemas con el valor posicional de los números.</p> <p>-Dificultades para sumar y restar mentalmente.</p> <p>-Problemas para la ejecución de los mecanismos de cálculo en las operaciones escritas.</p> <p>-Problemas con las "llevadas".</p> <p>-Le cuesta contar en orden descendente.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación sistemática del trabajo diario del niño.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	COMPRESIÓN DE MENSAJES ORALES
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input checked="" type="checkbox"/> Área de Valencià <input checked="" type="checkbox"/> Otras: TODAS
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ver ficha VOCABULARIO ADECUADO. • No mantiene la atención en la escucha de textos orales. • Dificultades para captar las ideas principales que se transmiten en textos orales sencillos y responder a preguntas sencillas sobre los mismos (ej. Después de contar el cuento de Caperucita, debe ser capaz de responder a las preguntas ¿Dónde iba Caperucita? ¿Con quién se encontró por el camino? ¿Quién llegó primero a la casa de la abuelita? ¿Qué pasó al final? • (Fsase2)Dificultades en la comprensión de mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos o explicativos). • Dificultad para seguir órdenes verbales con dos y tres acciones (coge un folio, dibuja una casa y colorea el tejado). • Dificultad para captar los absurdos en textos orales sencillos (ej.: Aitana me dijo que desde la ventana de su casa se ven por la tarde muchos burros volando. ¿Te lo puedes creer?). 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación sistemática en el aula.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE NO VERBALES
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input checked="" type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>Buenas habilidades verbales (vocabulario, categorización verbal...)</p> <p>Escasa coordinación visomotriz. El trazo y la grafía suelen ser muy problemáticos.</p> <p>Percepción y relaciones espaciales muy pobres.</p> <p>Dificultades en las relaciones sociales. Falta de espontaneidad social.</p> <p>Problemas en áreas como la Educación Artística y Música.</p> <p>Dificultades con la coordinación psicomotriz. Parecen un poco torpes y patosos.</p> <p>Problemas para expresar emociones y establecer empatía.</p> <p>Resultan mucho mejores alumnos cuando "escuchan" y "responden" verbalmente que cuando "ven" y tienen que "hacer con las manos".</p> <p>En las pruebas de inteligencia el CI Verbal siempre es mayor que el CI Manipulativo.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Observación sistemática del comportamiento del alumno.</p> <p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES</p> <p>Escala de Inteligencia. Competencia del psicopedagogo.</p>	
OBSERVACIONES	
<p>Esta dificultad también se conoce como Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV).</p>	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		DISGRAFIA			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
Consideramos como alumnado disgráfico a todo aquel que ejecuta una escritura que genera dificultades en su identificación: -Letras no reconocibles. -Grafismos que permiten la confusión de las letras. -Dirección inadecuada. -Omisión de bucles. -Tamaño desproporcionado de las letras. -Palabras condensadas. -Líneas ascendentes o descendentes.					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación escritos que genera el alumno: escritura espontánea, dictados, copiados...					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES -Inventario disgráfico analítico (IDA); -Test de Aptitud Gráfica (Con psicopedagogo).					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No




 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 				
				
TÍTULO	EXACTITUD ESCRITORA			
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:			
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)				
<p>-El alumno no tiene bien establecido el sistema de conversión fonema-grafema.</p> <p>-Se producen omisiones de grafemas. Ejemplo /cata/ por /carta/.</p> <p>-Se registran en su escritura sustituciones de grafemas. Ejemplo: /zarta/ por /carta/</p> <p>-Igualmente aparecen inversiones de grafemas que no coinciden con la secuencia de sonidos. Ejemplo: /crata/ por /carta/.</p> <p>-Los errores mencionados aparecen más frecuentemente en los dictados que en la copia y en sílabas compuestas más que en simples.</p>				
RECURSOS Y MATERIALES				
Observación sistemática de los textos escritos que genera el alumno/a.				
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES				
En colaboración con el psicopedagogo/a PROESC. (Evaluación de los procesos escritores).				
OBSERVACIONES				
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 70%;">Se adjunta una ficha de la actividad</td> <td style="width: 15%;"><input type="checkbox"/> Sí</td> <td style="width: 15%;"><input checked="" type="checkbox"/> No</td> </tr> </table>		Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No		




 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 	
	
TÍTULO	EXACTITUD LECTORA
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>-El alumno/a tiene dificultades para decodificar correctamente la palabra escrita.</p> <p>-En la lectura se registran sustituciones de fonemas. Por ejemplo: /bala/ por /mala/.</p> <p>-Igualmente, se detectan adiciones de fonemas. Por ejemplo: /palato/ en lugar de /plato/.</p> <p>-Aparecen omisiones cuando el lector no pronuncia el fonema que corresponde al grafema escrito en un texto. Ejemplo: /pato/ por /plato/.</p> <p>-Inversiones. En este caso la falta de exactitud consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ejemplo: /pardo/ por /prado/.</p> <p>-Las dificultades del alumno/a refieren a inhabilidades que se localizan en la ruta fonológica o en la dificultad para acceder al léxico asociando los fonemas con sus grafemas correspondientes.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación sistemática de la lectura del alumno/a.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES TALE; PEREL; PROLEC; EDIL, THM. En colaboración con el psicopedagogo/a.	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	RETRASO EN EL LENGUAJE ORAL
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>Habla infantilizada. Omisión de algunas consonantes iniciales y en sílabas inversas. Errores en la articulación de algunos fonemas. Léxico pobre. Vocabulario reducido, fundamentalmente, a objetos concretos del entorno. Número reducido de palabras en la frase. Dificultades en la utilización de artículos, pronombres, plurales. Errores en la conjugación de los tiempos verbales. Abundancia de frases coordinadas, ausencia de frases subordinadas. Escasa utilización del lenguaje para relatar acontecimientos y explicarlos. Dificultades para atribuir cualidades a los objetos y emplear frases interrogativas. La comprensión se encuentra más normalizada que la expresión verbal.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Observación sistemática del lenguaje oral del alumno.</p> <p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES Prueba Lenguaje Oral de Navarra (PLON). La pasa, habitualmente, el logopeda.</p>	
OBSERVACIONES	
<p>Se adjunta una ficha de la actividad</p> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		DIFICULTADES CON LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>El alumno/a tiene dificultades para memorizar la representación visual de las palabras que no siguen ninguna regla ortográfica.</p> <p>Los errores que se contemplan son la sustitución de grafemas que corresponden a un mismo fonema: "b" "v": "j" "g" etc.</p> <p>El alumno procede de forma azarosa como si en cada ocasión hubiera de escribir estas palabras por primera vez, en vez de tenerlas "registradas" en el almacén del léxico visual ortográfico.</p> <p>Igualmente se detectan uniones incorrectas de palabras y fragmentaciones no adecuadas de las mismas.</p> <p>Genralmente, se presentan conjuntamente con las "dificultades de automatización lectora"</p>					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación sistemática de la escritura del alumno.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES PROESC. Generalmente administrada por el psicopedagogo/a.					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	VOCABULARIO LIMITADO (Comprensión y expresión oral).
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input checked="" type="checkbox"/> Área de Valencià <input checked="" type="checkbox"/> Otras: TODAS
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>-Uso erróneo o carencia de vocabulario ajustado a las situaciones cotidianas y referido a personas, acciones, objetos y cualidades de entornos muy próximos: familia, escuela, barrio, servicios,...</p> <p>-Empleo inadecuado de variaciones de género, número, persona, proximidad, lejanía, posesión, tiempo y nexos..</p> <p>-Uso erróneo o desconocimiento de los conceptos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De espacio: Arriba; abajo; encima; debajo; cerca; lejos; a través; junto a ; dentro; fuera; al lado; en medio; más lejos; alrededor; largo; corto; más ancho; entre; más cerca; esquina; centro; derecha; izquierda; adelante; atrás; detrás; por encima; por debajo; • De cantidad: pocos; más; algunos, pero pocos; entero; varios; mitad; tantos como; cero; par; igual; menos. • De tiempo: antes; después; ahora; casi; empezado; nunca; siempre; ayer; mañana; esta semana; este mes; este año. • Otros: Primero; último; segundo tercero;;en fila; igual; diferente; otro; semejante; ni primero, ni último; hacen pareja; grande; pequeño; mediano; cada; separados; saltarse; en orden; 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación sistemática. Registros de competencia.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES En colaboración con el maestro de AL, Test de Vocabulario en imágenes de Peabody.	
OBSERVACIONES	
Los a.c.n.c.e. suelen verse inmersos en un contexto donde se utiliza de modo exclusivo un código lingüístico restringido peculiar: uso de palabras cotidianas y de argot abundantes; escasez de vocabulario; frases cortas, coordinadas, enunciativas e imperativas; con abundantes expresiones gráficas y onomatopéyicas; carente de palabras abstractas, de pluralidad de adjetivos y de adverbios que maticen; con escasez de frases largas y subordinadas. Hemos de ser conscientes de este hecho y, admitidas las carencias,	




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Conocer el abecedario			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no discrimina auditiva ni visualmente las letras del abecedario - El alumno tiene dificultad en la grafía de las letras del abecedario - El alumno presenta errores en la lectura de las letras del abecedario - El alumno no conoce el orden alfabético 					
RECURSOS Y MATERIALES					
- Actividades del aula, a nivel oral y escrito: escribir y deletrear palabras sencillas, decir el abecedario, leer oraciones sencillas, etc.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No




 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 	
	
TÍTULO	Expresar deseos y formular preguntas
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input checked="" type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no expresa deseos, a nivel oral, de forma clara y estructurada. - El alumno no utiliza un volumen de voz adecuado cuando expresa ideas o deseos. - El alumno tiene dificultades para estructurar una pregunta cuando quiere demandar una información o utiliza enunciados breves e incompletos cuando formula una pregunta (ej. ¿servicio? o ¿puedo servicio?) 	
RECURSOS Y MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Observación diaria en el aula de la relación que mantiene el alumno con sus compañeros y de la interacción con el docente (cómo se comunica, cómo se expresa, si utiliza recursos gestuales o señala lo que necesita en lugar de pedirlo, etc.) 	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Leer y comprender textos			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input checked="" type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>- El alumno tiene dificultades en la comprensión de textos narrativos (cuentos): cuándo sucede algo, a quién le sucede, qué sucede, porqué, etc. A nivel oral y escrito.</p> <p>- El alumno presenta dificultades en la comprensión de textos informativos: qué nos cuenta, dónde ocurre, etc. A nivel oral y escrito.</p>					
RECURSOS Y MATERIALES					
<p>- Lectura de cuentos y puesta en común en clase con preguntas orales y escritas</p> <p>- Lectura de textos expositivos y puesta en común en el aula a través de preguntas orales y escritas.</p>					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Leer y escribir palabras y oraciones al dictado			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno tiene dificultades en la lectura de palabras que contienen sílabas directas - El alumno tiene dificultades en la lectura de palabras que contienen sílabas inversas - El alumno tiene dificultades en la lectura de palabras que contienen sílabas mixtas - El alumno tiene dificultades en la lectura de palabras que contienen sílabas trabadas - El alumno tiene dificultades en la escritura al dictado de palabras que contienen sílabas directas (ma, pe, lo, ...) - El alumno tiene dificultades en la escritura al dictado de palabras que contienen sílabas inversas (en, ol, am, ...) - El alumno tiene dificultades en la escritura al dictado de palabras que contienen sílabas mixtas (por, sin, mal, ...) - El alumno tiene dificultades en la escritura al dictado de palabras que contienen sílabas trabadas (tru, bra, gro, dri, ...) 					
RECURSOS Y MATERIALES					
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de oraciones y textos sencillos que contengan sílabas directas, inversas, mixtas y trabadas - Dictados de oraciones y textos sencillos que contengan sílabas directas, inversas, mixtas y trabadas 					
<p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES</p>					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Escribir mayúsculas			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no aplica la regla de la mayúscula al principio de un escrito - El alumno no aplica la regla de la mayúscula después de punto - El alumno no empieza con mayúscula los nombres propios de personas ni de lugares 					
RECURSOS Y MATERIALES					
<ul style="list-style-type: none"> - Dictar a los alumnos un texto en que aparezcan: puntos seguidos para empezar con mayúscula la siguiente oración, así como nombres propios de personas y de lugares. - Pedir al alumno que rodee los nombres propios que aparecen en una narración. 					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	Reconocer sílabas
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
- El alumno tiene dificultades en identificar sílabas: no parte las palabras en sílabas de forma adecuada a nivel escrito, no asocia un golpe de voz con una palmada, etc.	
RECURSOS Y MATERIALES	
- Pedir al alumno que escriba una palabra dada dividida en sílabas (ej. estuche: es-tu-che) - Pedir al alumno que rodee las sílabas de una palabra escrita (ej. ventana: /ven/ /ta/ /na/) - Pedir al alumno que dé tantas palmadas como sílabas tiene una palabra dada.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Sinónimos y antónimos			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>- El alumno no sabe decir palabras que tengan el mismo significado que una dada (ej. listo: inteligente, genio, sabelotodo, sabio, ...)</p> <p>- El alumno no sabe decir palabras que tengan un significado opuesto al de una palabra dada (ej. guapo - feo, limpio - sucio,...)</p>					
RECURSOS Y MATERIALES					
<p>- Actividades a nivel oral y escrito en las que pedimos a los alumnos que nos digan palabras que signifiquen lo mismo o palabras que signifiquen lo contrario</p>					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		- Escuchar y comprender un cuento oral			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
- El alumno tiene dificultades para mantenerse atento en la escucha de un cuento - El alumno contesta erróneamente o no contesta a preguntas (a nivel oral) relacionadas con un cuento escuchado en clase - El alumno ordena de forma incorrecta la secuencia de un cuento (3 viñetas)					
RECURSOS Y MATERIALES					
- Cuentos leídos y escuchados en el aula					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	Expresar estados de ánimo
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	<input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
- El alumno tiene dificultad en expresar emociones y estados de ánimo tales como alegría, enfado, miedo, preocupación, aburrimiento, etc.	
RECURSOS Y MATERIALES	
- Observación diaria en la manifestación de emociones cuando se le pregunta por cómo se siente o qué le sucede: se bloquea, le faltan las palabras, no termina las frases, etc	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Conocer las grafías m - p - l			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no reconoce las grafías m - p - l - El alumno no traza adecuadamente las grafías m - p - l - El alumno lee con dificultad palabras con sílabas directas que contengan m - p - l - El alumno escribe con dificultad palabras con sílabas directas que contengan m - p - l 					
RECURSOS Y MATERIALES					
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de la ficha anexa - Observación diaria de las actividades de aula 					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Conocer las grafías s - t - d			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no reconoce las grafías s – t – d - El alumno no traza adecuadamente las grafías s - t - d - El alumno lee con dificultad palabras con sílabas directas que contengan s - t - d - El alumno escribe con dificultad palabras con sílabas directas que contengan s - t - d 					
RECURSOS Y MATERIALES					
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de la ficha anexa - Observación diaria de las actividades de aula 					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Leer, memorizar y recitar un poema, adivinanza, canción, etc.			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
- El alumno lee con dificultad pequeñas rimas, canciones, adivanzas, etc. - El alumno no memoriza poemas, trabalenguas, canciones, etc.					
RECURSOS Y MATERIALES					
- Poemas, canciones, adivanzas, rimas, etc. que se trabajen en el aula. Por ejemplo, poesías relacionadas con las estaciones de año - Relación de rimas, adivanzas y poesías anexas a modo de ejemplo					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Reconocer imágenes, pictogramas e iconos			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
- El alumno tiene dificultad en reconocer imágenes y pictogramas relacionados con temáticas trabajadas en el aula (ej. animales, oficios, deportes, etc.)					
RECURSOS Y MATERIALES					
- Imágenes y pictogramas de temas variados - Juegos de emparejar imágenes iguales (memory cards)					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		Reconocer vocales a nivel oral y escrito			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input checked="" type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno no discrimina auditiva ni visualmente las vocales - El alumno tiene dificultad en la grafía de las vocales - El alumno presenta errores en la lectura de las vocales - El alumno no lee ni escribe interjecciones ni onomatopeyas con las vocales 					
RECURSOS Y MATERIALES					
- Actividades en la ficha anexa					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	ABSENTISMO ESCOLAR
ÁMBITO	<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>El absentismo escolar es un hecho demasiado frecuente entre la población de alumnos con necesidades de compensación educativa. Desde la escuela, realizando el cómputo por sesiones de la asistencia diaria a clase, considerando la mañana como una sesión y la tarde como otra sesión podemos considerar como indicadores de absentismo:</p> <p>A. Si existen faltas reiteradas y prolongadas en el tiempo sin justificar.</p> <p>B. Cuando las faltas se produzcan de manera sistemática en determinados horarios o determinados días de la semana.</p> <p>C. En todos los casos, cuando las faltas injustificadas supongan al menos un 25% al mes de las sesiones.</p> <p>Es necesario programar actuaciones preventivas, de detección y de intervención en el marco escolar. Si a pesar de todas las intervenciones no se consigue resolver el absentismo, será necesario derivar el caso a la Concejalía de Educación y/o Bienestar Social correspondiente. Si tampoco se consiguieran resultados positivos, el caso se pondrá en manos de la autoridad judicial competente (Fiscalía de Menores).</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Un excelente modelo de protocolo de actuación en centros educativos, con actuaciones preventivas, de detección de casos y de intervención además de modelos de documentos de fácil cumplimentación (cartas de citación, actas, modelos de informes, ...) es el elaborado por el Ayuntamiento de Alicante www.alic</p> <p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES</p>	
OBSERVACIONES	
<p>Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>	




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		AMBIENTE SOCIAL AGRESIVO.			
ÁMBITO		<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> • Al aproximarse un adulto de modo inesperado, se protegen –como preparándose para esquivar un golpe–. • Responden de modo agresivo ante posibles amenazas por pequeñas que sean. • Con frecuencia responden gritando. • Baja resistencia a los conflictos o frustraciones. • A menudo aparece con hematomas o heridas “casuales” o de dudosa explicación. • En determinados momentos, el alumno “está en otro sitio” con expresión triste o seria. 					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Colaboración con Servicios Sociales en la búsqueda de información sobre la dinámica familiar.					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		CARENCIA DE CUIDADOS MEDICOS BASICOS: DEFICIENCIA AUDITIVA POR OTITIS DE REPETICIÓN MAL CURADA			
ÁMBITO		<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
Pequeñas enfermedades mal curadas pueden originar deficiencia auditiva. Son signos de alerta: <ul style="list-style-type: none"> • El alumno sufre frecuentemente de dolor de oído. • Se observa en repetidas ocasiones supuración de oído. • Aparece distraído. • A menudo "no se entera" de los que pasa en clase. • Si el maestro está de espaldas, no entiende o entiende peor lo que le dice. 					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Colaboración con Centro de Salud de la Zona					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		CARENCIA DE CUIDADOS MEDICOS BASICOS:DEFICIENCIA VISUAL			
ÁMBITO		<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno se acerca demasiado al papel cuando escribe o dibuja. • Situado al fondo del aula, dice que no ve la pizarra. • Aparece distraído. • Le duele la cabeza con frecuencia. • A menudo, hace "guiños" con ambos ojos a la vez o se frota los ojos. 					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Colaboración con Centro de Salud de la Zona					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 				
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria				
				
TÍTULO	DESCONFIANZA HACIA LA ESCUELA La desconfianza hacia la escuela tiene asociadas varias necesidades: <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de acercar la escuela a las familias • Necesidad de que los padres participen en las actividades escolares. • Los padres necesitan ser valorados. • Los hijos necesitan que sus familias sean valoradas 			
ÁMBITO	<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras: <table style="float: right; border: none;"> <tr> <td style="background-color: #008000; color: white;">FASE</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 1</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 2</td> </tr> </table>	FASE	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
FASE	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2		
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.				
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)				
Esta necesidad deriva de una las características funcionales del entorno del a.c.n.c.e.: Desconfianza hacia las principales instituciones de la sociedad en general y como consecuencia ESCASA VALORACIÓN DE LA ESCUELA tanto en la etapa preescolar como en la escolar. Indicadores de alerta: <ul style="list-style-type: none"> • Los padres no acuden al centro si no es a protestar por algo. • Los padres no participan en el proceso escolar (el alumno no trae los materiales, nadie controla su mochila, nadie le apoya en los aprendizajes, parece que nadie recibe las notas que van a casa, ...) • Los alumnos no son autorizados a ir de excursión con sus maestros. 				
RECURSOS Y MATERIALES				
Observación- Registro de asistencia de padres a reuniones. Absentismo escolar. PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES				
OBSERVACIONES				
Implicar activamente a las familias en aspectos fundamentales del proceso educativo de sus hijos: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un plan de acogida para todos los padres y madres de nuevo alumnado en el centro. • Destacar lo importante que es su colaboración en el aprendizaje de sus hijos. • Valorar positivamente y elogiar la colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos y en el centro , por pequeña que sea. 				




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		ENFERMEDADES INFECTOCONTAGIOSAS			
ÁMBITO		<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p style="text-align: center;">Prurito constante en distintas zonas del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de múltiples granitos con o sin vesículas purulentas. • Enrojecimiento o decoloraciones de la pigmentación de la piel. 					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Necesidad de colaboración y coordinación de actuaciones con el Centro de Salud correspondiente. Trabajo preventivo en escuela de padres y reuniones periódicas con los mismos.					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	NECESIDAD DE ESTABLECER RITMOS ADECUADOS DE SUEÑO
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>A esta edad, los niños deben dormir como mínimo 10 horas al día. Lo necesitan para su desarrollo normalizado. Son signos de falta de sueño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somnolencia • Irritabilidad • Lloriqueos • Cansancio • Falta de atención 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración Con Centro de Salud de la Zona • Importancia del trabajo con los padres en este tema 	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	NECESIDAD DE SER ACEPTADO INCONDICIONALMENTE POR LOS DOCENTES, NECESIDAD DE SENTIR AFECTO EXPLÍCITO.
ÁMBITO	<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
Frecuencia de expresiones del tipo: “Este maestro no sabe”, “esta maestra no nos quiere”, “mirá la paya”, ... En el entorno funcional en que viven nuestros alumnos abundan las experiencias de ser rechazados por otros entornos (que son conocidos desde pequeños a través de los medios de comunicación). Ellos mismos valoran su medio en relación con las características objetivas de otros medios sociales distantes pero cercanos y conocidos que resultan siempre inaccesibles. El ámbito escolar forma parte de esos entornos lejanos, distantes, inaccesibles, que tanto nuestros alumnos como sus familias, en numerosas ocasiones, perciben como hostiles.	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Utilización frecuente, por parte del maestro del elogio y el afecto explícito hacia el alumno y su familia. Ejercicios de “vamos a decimos todos cosas bonitas”. En los contactos con los padres, procurar comenzar lanzando mensajes positivos hacia sus hijos, valorar explícitamente los positivo de la familia y/o la cultura de origen, tratando de que se sientan considerados e importantes (efectivamente lo son).	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		NECESIDAD DE UNA ALIMENTACION CORRECTA			
ÁMBITO		<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>Alimentación insuficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bajo peso o talla de acuerdo con su edad • Ojeras • Cansancio constante • Faz demacrada • Falta de brillo en el pelo • Escasez de cabello <p>Alimentación incorrecta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excesiva excitación e irritabilidad (por ingesta de excitantes tipo café o refrescos con cafeína,... 					
RECURSOS Y MATERIALES					
<p>Observación. Tablas peso/talla según edades.</p> <p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES</p>					
OBSERVACIONES					
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración Con Centro de Salud y Servicios Sociales de la Zona. • Importancia del trabajo con los padres en este tema • Facilitar el acceso al comedor escolar y considerar la posibilidad de organizar almuerzo y merienda escolar. 					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No




 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	NECESIDAD DE UNA CORRECTA HIGIENE PERSONAL Y LIMPIEZA DE ROPAS.
ÁMBITO	<input checked="" type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	<input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<ul style="list-style-type: none"> • Nadie se quiere sentar al lado por el mal olor que desprende. • Ropa y calzado sucios. • Falta de aseo. Deficiente limpieza de uñas y pelo. • Pediculosis durante todo el curso. • Aspecto desaliñado (vestido: cremalleras sin subir ropa puesta de modo incorrecto, cordones sin amudar,...). 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la posibilidad de utilizar las duchas del centro y la de lavar las ropas en el mismo siempre con el consentimiento-colaboración de los padres y en coordinación con los Servicios Sociales correspondientes. 	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No




		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		BAJO AUTOCONCEPTO ESCOLAR			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>- Percibe las tareas escolares como amenazas que subrayan sus dificultades y desventajas.</p> <p>- Antes de enfrentarse a una tarea novedosa, duda si podrá hacerla.</p> <p>- Percibe el error como un fracaso.</p> <p>- Al comenzar una tarea refiere su posible falta de competencia.</p> <p>- Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.</p> <p>- En definitiva, la representación mental que tiene el alumno/a de sí mismo en el ámbito escolar, esta muy devaluada.</p>					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación sistemática del comportamiento y actitudes del alumno/a					
<p>PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES</p> <p>- En colaboración con el psicopedagogo: Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI).</p>					
OBSERVACIONES					
Se adjunta una ficha de la actividad				<input type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> No

 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 	
	
TÍTULO	EL ALUMNO CON ESCASA COMPETENCIA SOCIAL
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
FASE	
<input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2	
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	NÚMERO
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>-Usualmente no está de buen humor.</p> <p>-No muestra capacidad para establecer empatía.</p> <p>-En muchas ocasiones aparece aislado.</p> <p>-No participa de forma activa en las discusiones que, sobre diversos temas, se plantean en clase.</p> <p>-Raramente es invitado a las fiestas de los cumpleaños de sus compañeros/as.</p> <p>-En alguna ocasión ha sido intimidado por alumnos agresivos o violentos.</p> <p>-Le cuesta enormemente establecer relaciones con los demás.</p> <p>-Es retraído e inhibido.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación de la red de relaciones que establecen los alumnos dentro y fuera del aula.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES En colaboración con el psicopedagogo, estudio sociométrico.	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	

		Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria			
					
TÍTULO		EL NIÑO/A CON COMPORTAMIENTO DESAFIANTE			
ÁMBITO		<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Valencià	<input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Otras:	FASE	
				<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL				NÚMERO	
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.		<input checked="" type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.			
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)					
<p>Con frecuencia se encoleriza e incurre en pataletas. A menudo discute con los adultos. Con frecuencia desafía activamente y rehúsa cumplir las demandas de los adultos. Usualmente molesta deliberadamente a los demás. Frecuentemente acusa a otros de sus errores o mal comportamiento. Presenta mucha susceptibilidad y un bajo nivel de tolerancia a la frustración. A menudo es colérico e irascible. Frecuentemente es rencoroso o vengativo.</p>					
RECURSOS Y MATERIALES					
Observación sistemática del comportamiento del alumno.					
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES					
OBSERVACIONES					
Aunque no de forma literal, muchos de los indicadores de alarma que se utilizan, aparecen reseñados en el DSM-IV					
Se adjunta una ficha de la actividad		<input type="checkbox"/> Sí		<input checked="" type="checkbox"/> No	

 	
Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria	
	
TÍTULO	EL ALUMNO DESMOTIVADO
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input checked="" type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>Hay una discrepancia real entre lo que el alumno/a podría llegar a hacer (potencial de aprendizaje) y lo que realmente hace (rendimiento actual).</p> <p>Su ritmo de trabajo en clase es muy lento.</p> <p>En casa le cuesta, igualmente, terminar las tareas escolares.</p> <p>Bajo presión puede realizar la tarea pendiente, de forma aceptable, en un periodo de tiempo reducido: "si no terminas las actividades no sales al recreo".</p> <p>En los controles de evaluación se las arregla para ir aprobando.</p> <p>No parece atribuir el esfuerzo personal ningún valor importante.</p> <p>Todavía se muestra sensible al refuerzo.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación sistemática de la conducta del alumno.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No	

 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 	
	
TÍTULO	MEMORIA
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input checked="" type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>La memoria es una habilidad que guarda relación con la capacidad para retener temporalmente cierta información, poder trabajar con ella y poder generar resultados. La memoria está muy relacionada con el rendimiento académico y el aprendizaje. Los problemas en la memoria aparecen cuando un alumno/a tiene dificultades para mantener información activa en la conciencia, así como para recuperarla y realizar operaciones con ella.</p> <p>Actividades escolares que pueden servir de indicadores para la detección de alumnado con problemas de memoria:</p> <p>Una escasa memoria de trabajo guarda relación directa con las dificultades en numeración y cálculo.</p> <p>Igualmente la memoria de trabajo juega un papel decisivo en la comprensión de textos.</p>	
RECURSOS Y MATERIALES	
<p>El psicopedagogo/a es quien evalúa la memoria de los alumnos. Para ello se puede servir de las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ver como el alumno reproduce dígitos que previamente ha escuchado. -Ver como retiene dibujos que anteriormente ha visto en una lámina. -Analizar como retiene cifras y letras escuchadas 	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad	<input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> No

 Programa de detección de dificultades de aprendizaje, para el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria 	
	
TÍTULO	DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN
ÁMBITO	<input type="checkbox"/> Condiciones generales <input checked="" type="checkbox"/> Capacidades generales <input type="checkbox"/> Área de Matemáticas <input type="checkbox"/> Área de Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Área de Valencià <input type="checkbox"/> Otras:
COMPETENCIA BÁSICA PRINCIPAL	FASE <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> Comunicación lingüística. <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Conocimiento del medio e interacción mundo físico. <input type="checkbox"/> Tratamiento de la información y competencia digital.	<input type="checkbox"/> Social y ciudadana. <input type="checkbox"/> Cultural y artística. <input checked="" type="checkbox"/> Aprender a aprender. <input type="checkbox"/> Autonomía e iniciativa personal.
ACTIVIDADES DE DETECCIÓN (INDICADORES DE ALERTA)	
<p>En las diversas situaciones y actividades que se plantean en el aula, el alumno/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se mueve constantemente. -Tiene dificultades para permanecer sentado. -Cambia de una actividad a otra. -Tiene dificultades para esperar. -Es incapaz de seguir las reglas de los juegos. -Pobre concentración. -Dificultad para seguir instrucciones. -Dificultad para completar tareas. -No presta atención. 	
RECURSOS Y MATERIALES	
Observación frecuente de la conducta del alumno/a.	
PRUEBAS PEDAGÓGICAS OPCIONALES Escalas para evaluar la conducta inatenta del alumno/a. Generalmente, el psicopedagogo/a se las da al profesor/a para evaluar la atención del alumno/a.	
OBSERVACIONES	
Se adjunta una ficha de la actividad <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	