

*Las Necesidades
Educativas
Especiales
del niño
con Deficiencia
Motora*

TEMA tres
adaptaciones
para la
evaluación



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

HI 2627

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y
EVALUACION**

Servicio de Documentacion, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Telfono.: 3693026;Fax:4299438

=====

FECHA DEVOLUCION

27 DIC. 1995

24 ENE. 1996

13 NOV. 1996

26 DIC. 1997

14 FEB. 1997

31 MAR. 1997

- 7 ENE. 1998

27 JUL. 1998

1-8 ENE 1999

H1 2627

Tema Tres
EVALUACION
Adaptaciones para niños
con deficiencias motoras

Serie: formación

R. Encarnación Calvo
Beatriz Gracia
Luis Martín-Caro
Ignacio Montero



CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

R-79.495



Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N.I.P.O.: 176-90-011-5
I.S.B.N.: 84-369-1789-8
Depósito Legal M-10488-1990
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.



Indice

OBJETIVOS	5
CUESTIONES PREVIAS	5
INTRODUCCION	5
<hr/>	
I. LA IMPORTANCIA DE LAS IDEAS PREVIAS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN	6
Concepciones previas y actividad evaluadora	6
Conclusiones	12
<hr/>	
II. CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA EVALUAR	14
Análisis de las informaciones de entrada	15
Identificación y evaluación de necesidades educativas	21
Factores que dificultan el aprendizaje: Comunicación, Movilidad, Motivación	22
Estrategias para facilitar la evaluación: Comunicación, Movilidad, Motivación	24
Niveles de competencia del alumno en relación al currículum escolar	30
Conclusiones	34

III. PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	35
Indicadores de las posibilidades básicas de expresión.	36
Indicadores para detectar el grado de control postural y movilidad	40
Evaluación de la motivación	49
Evaluación de la competencia curricular	58
Consideraciones acerca de la evaluación del contexto	76
Ejemplo de dossier acumulativo	77
<hr/>	
RESUMEN	85
BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXO: ORIENTACIONES PARA LA RESOLUCION DE LOS EJERCICIOS	89



- Analizar el proceso de evaluación partiendo de las distintas concepciones de la enseñanza que se posean en relación al niño con deficiencias motoras.
- Conocer y generar criterios de adaptación de las técnicas de evaluación para su uso con el niño deficiente motórico.
- Conocer y valorar la utilidad de técnicas propuestas para la identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

Objetivos

- ¿Qué caracteriza a un alumno con deficiencia motora?
- ¿Cuál crees que es su capacidad de aprendizaje?
- ¿Cuáles crees que son sus necesidades educativas especiales?
- ¿Qué características tendría su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo se evaluará ese proceso?

Cuestiones previas



De manera general, este documento está diseñado con la intención de proveer al maestro de una serie de criterios y pautas generales de actuación que le permitan valorar sus técnicas de evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje en niños con problemas motores, así como aquellas técnicas o instrumentos que le pudieran llegar desde otras fuentes (servicios de apoyo, formación, C. N. R. E. E., etc).

Todos los contenidos y ejercicios que aquí se proponen tratan de ayudar al profesional que trabaja con este tipo de niños a tomar conciencia de sus propios modos de actuación mientras evalúa en el aula, de qué aspectos son relevantes para guiar esa actividad evaluadora y con qué técnicas cuenta para perfeccionar tal actividad. Siempre con la idea de que será la propia dinámica del Centro y de su proyecto educativo la que establecerá aquello que deba ser evaluado, el momento de su evaluación y el objetivo de la misma.

Con este propósito, el documento se ha dividido en tres partes. En la primera, se pretende poner de manifiesto la importancia que algunas ideas previas tienen a la hora de guiar la evaluación, hacer explícitas las distintas concepciones que pudieran te-

Introducción

nerse del proceso de evaluación y del propio niño con dificultades motoras y ver su relación con la actividad evaluadora como tal. En la segunda parte se tienen en cuenta algunos criterios para la valoración de informes externos, criterios que se fundamentan en el trabajo realizado en la primera parte, y también se trata de establecer algunas pautas fundamentales para las adaptaciones que requiere el trabajo evaluador con estos niños. Finalmente, se presentan diversas técnicas utilizables para la evaluación dentro del aula, técnicas que en principio son utilizables con cualquier tipo de niño y que aquí se tratan de adecuar al caso concreto que nos ocupa.

I. La importancia de las ideas previas en el proceso de evaluación

Concepciones previas y actividad evaluadora

En el documento *N. E. E. en la Escuela Ordinaria (tema siete)* (*) han sido expuestos los conceptos más relevantes que definen tal proceso. En este apartado, sin olvidar esos conceptos, trataremos de hacer *explícitas las propias concepciones* que los profesionales que trabajan directamente con el niño con déficits motóricos manejan normalmente. Junto a ello se estudia cómo las distintas concepciones teóricas que han tenido diferentes escuelas psicopedagógicas han influido en las técnicas y modos de evaluación que han desarrollado, así como las ventajas e inconvenientes de tales técnicas. Finalmente, se propone un ejercicio que permita al maestro estudiar las consecuencias que sus ideas previas pueden tener sobre su labor evaluadora.

Por concepciones previas entendemos aquellas ideas que sobre el objeto y el proceso mismo de evaluación va desarrollando cada profesional debido a la práctica cotidiana dentro de su trabajo.

En este caso interesa poner de manifiesto qué concepciones se tienen de:

- El niño con trastorno motor
- El proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de niños.
- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos.

La mejor forma de ilustrar la importancia de tales concepciones previas es analizar cómo, de un modo más general, algunas de las teorías psicopedagógicas más importantes han influido en el tipo de técnicas que han desarrollado. Así, las concepciones que sobre la persona, su proceso de aprendizaje y el modo que hay de evaluarlas influyen necesariamente en el tipo de interpretaciones que se dan a los datos recogidos mediante tales técnicas.

(*) De esta serie: formación



Cuadro número 1

Teorías	Concepción de los procesos más importantes	Concepción de la persona	Concepción del proceso de evaluación			¿Con qué evalúan?
Nombre	Formulación teórica	Variables que se evalúan	Evaluación centrada en	Evaluación referida a	Tipo de evaluación	Técnicas
Atributo o rasgo	C f O C f C C = conducta f = función O = Organismo, atributos psíquicos.	<ul style="list-style-type: none"> Rasgos: inteligencia, personalidad... Factores: Razonamiento verbal, espacial... Dimensiones: listo/tonto, sensible/in-sensible... 	PRODUCTO (Evaluamos a través del comportamiento en determinadas tareas o situaciones estándar)	NORMA (Comparamos al niño con otros de su misma edad y condición en las mismas tareas y situaciones)	CUANTITATIVA (Obtenemos datos cuantitativos: cociente intelectual, centiles, deciles)	<ul style="list-style-type: none"> Tests normativos: <ul style="list-style-type: none"> De inteligencia De personalidad Cuestionarios Exámenes tradicionales
Médico	C f O O = Organismo, variables biológicas.	<ul style="list-style-type: none"> Etiquetas diagnósticas Sintomatología Trastornos biológicos 	PRODUCTO (Evaluamos la aparición o no de determinados síntomas que impliquen trastornos pertenecientes a una categoría diagnóstica)	CRITERIO (Valoramos la aparición del síntoma en términos absolutos)	CUALITATIVA (Manejamos categorías) CUANTITATIVA (Manejamos escalas cuantitativas)	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista Exploración clínica Aparatos fisiológicos Cuestionarios Escalas
Conductual	C f A/C f O \longleftrightarrow A A = Ambiente estimulador O = Variables biológicas y cognitivas. \longleftrightarrow = Interacción.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta manifiesta Variables del ambiente, antecedentes, consecuentes. Tres niveles de conducta: <ul style="list-style-type: none"> — motor a (manifiesta) — cognitiva (encubierta) — fisiológica 	PROCESO (Evaluamos las relaciones entre las variables del ambiente y del sujeto) PRODUCTO (El análisis se realiza mediante observación de rendimientos)	CRITERIO (Comparamos al niño en función de sí mismo y de sus propios logros)	CUALITATIVA (Nos interesa que el sujeto cambie en relación a sí mismo) CUANTITATIVA (En términos de frecuencia y latencia)	<ul style="list-style-type: none"> Observación sistemática Autoobservación Tests criterios Entrevista conductual Registros
Sociohistórico	 A = Significado cultural del entorno subjetivo y objetivo. O = Variables biológicas y cognitivas.	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la conducta. Actividad en función de: <ul style="list-style-type: none"> — Motivos — Metas — Habilidades para conseguir la meta que satisface el motivo. 	PROCESO (Evaluamos la historia de la conducta para ver cómo queda configurada en función de motivos, metas y habilidades implicados en ella.)	CRITERIO (Comparamos al niño consigo mismo en términos de zona de desarrollo próximo)	CUALITATIVA (Nos interesa el tipo de procesos de cambios dialécticos que llevan al niño a comportarse de una manera)	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante Microgénesis Estudios comparativos entre diferentes culturas y grupos.

Nota: Cuadro desarrollado a partir de Fernández Ballesteros (1983) pág. 55. Vol. I "Psicodiagnóstico".

En el cuadro número 1 aparece una síntesis de las ideas fundamentales que, con respecto a los distintos conceptos que venimos manejando, han sido desarrolladas dentro de cada teoría o modelo teórico.

Además de la denominación más usual de la teoría de la que se trata, las casillas que constituyen las columnas hacen referencia a diferentes aspectos, que se pueden resumir en:

- Concepción de la persona objeto de estudio (variables relevantes para la evaluación).
- Concepción de los procesos más relevantes (relaciones entre persona y ambiente, etc.).
- Concepción del proceso de evaluación psicológica (referencia a normas o criterios, a procesos o a productos, etc.).
- Tipo de técnicas desarrolladas (tests clásicos, entrevistas clínicas, cuestionarios, observación, etc.).

Las técnicas y las teorías

Si centramos la atención en la columna dedicada a las técnicas, veremos una gran variedad de ellas. Unas nos resultarán más conocidas que otras, pero lo que importa es ver de qué son fruto tales técnicas, o al servicio de qué concepción de la persona objeto de análisis se ponen.

Así, podemos ver cómo los tests clásicos de inteligencia parten del supuesto de que la inteligencia es un atributo estable, que toda persona posee, y que, por lo tanto, es susceptible de ser evaluado en términos cuantitativos. De este modo, podremos comparar a las personas en función de la cantidad de inteligencia que posean.

Por otro lado, las exploraciones de tipo clínico, que se realizan dentro del ámbito médico-neurológico o médico-rehabilitador, tienen por objeto la detección de posibles síntomas que responden a determinados tipos de actividad biológica subyacente. Se define a la persona en función de sus procesos biológicos relevantes.

Existen, por otro lado, técnicas, como la observación sistemática, que se han desarrollado al servicio de una concepción de la persona fundamentada en la idea de que lo importante es saber cómo la interacción con el ambiente nos permite establecer relaciones funcionales entre un ambiente determinado y el comportamiento de un individuo.



Se presentan, por último, técnicas como la micro-génesis —consistente en la observación de pequeños procesos de aparición de nuevas conductas ante un nuevo problema— que han surgido dentro de un modelo que concibe a la persona como fruto de una interacción dialéctica entre un organismo en continuo desarrollo y un ambiente definido culturalmente. Dicha interacción dialéctica se establece mediante herramientas de tipo simbólico como el lenguaje y que son fruto de la historia cultural de la especie.

Visto esto cabría plantearse:

- ¿Qué técnicas son mejores?
- ¿Se puede utilizar una técnica con un objetivo distinto del que en principio dirigió su construcción?
- ¿Existen técnicas “objetivas”?
- ¿Tiene el mismo valor la información recogida con distintas técnicas?



Nuestras técnicas y nuestras teorías

Hasta ahora hemos apuntado la importancia que las concepciones previas sobre el objeto y proceso de evaluación han tenido dentro de algunas escuelas que han aportado alguna de las técnicas más importantes utilizadas hoy dentro del ámbito psicopedagógico.

Todas ellas han pretendido sustentar sus aportaciones mediante una metodología científica, y sin embargo, como se puede observar, los resultados que se alcanzan trabajando con las diferentes técnicas pueden ser muy variados y con distintas implicaciones para la labor educativa.

Esto vendría a demostrar que el proceso de evaluación *no es algo aséptico*, sino que está al servicio de determinados objetivos y que éstos dependerán de las concepciones a las que venimos haciendo referencia.

Creemos por ello interesante tratar de hacer explícitas las concepciones con las que cada maestro viene trabajando hasta ahora. Como se ha mencionado al comienzo de esta primera parte, la reflexión que se propone está centrada en:

- I. ¿Qué es un niño con trastornos motores?
- II. ¿Cómo aprende este niño?
- III. ¿Cómo debería ser la evaluación de sus aprendizajes?
- IV. ¿Qué técnicas utilizo normalmente en el aula para dicha evaluación?

Cada una de estas cuestiones podría desglosarse a su vez en otros grupos de preguntas; para responderlas, proponemos un ejercicio práctico:

Método

- En pequeños grupos o individualmente se responderá al menos una de las preguntas que se plantean en cada apartado del cuestionario adjunto.
- Las contestaciones pueden quedar reflejadas en un cuadro como éste: Cuadro número 2 (ver transparencias).

I. El niño con deficiencia motora	II. El proceso de enseñanza/aprendizaje del niño D. M...	III. La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje del niño D. M...	IV. Técnicas que se utilizan y/o se deberían utilizar
-----------------------------------	--	--	---

- A continuación se realizará una puesta en común de las conclusiones de cada grupo.
- Con ellas se confeccionará un cuadro del gran grupo.
- Finalmente, habría que repasarlo en su conjunto tratando de ver las ventajas e inconvenientes de cada concepción, detectar posibles inconsistencias entre los distintos apartados, etc. De este modo se trataría de reunir las ideas más relevantes que guían nuestra actividad evaluadora de todo proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con D. M.





Cuestionario adjunto al ejercicio

I.

- ¿Cuál es la característica fundamental del niño con trastornos motores?
- ¿Cómo afecta a la “inteligencia”?
- ¿Cómo afecta a la “personalidad”?
- ¿Cómo afecta a las relaciones sociales y familiares?
- ¿Cómo afecta a la integración con los otros compañeros?

II.

- ¿Aprende igual que un niño normal?
- ¿Cuáles son las características fundamentales del proceso de aprendizaje de un niño con trastornos motores y de otro sin ellos?
- ¿Cómo afectan éstos al papel del profesor en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué características definirían la actuación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un niño con dificultades motoras?
- ¿Qué diferencias podría haber en el modo de enseñar a un niño y otro?

III.

- ¿Qué se debe evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con trastornos motores?
- ¿Qué diferencias habría entre la evaluación de los aprendizajes de un niño con estas dificultades y otro sin ellas?
- ¿Qué puntos de referencia habría que utilizar para evaluar sus progresos?





- ¿Qué puntos de referencia habría que utilizar para evaluar la adecuación de las estrategias de enseñanza del profesor con el niño que tiene trastornos motores?
- ¿Para qué sirve la evaluación externa —realizada por personas ajenas al aula— en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

IV.

- ¿Utilizo técnicas especiales para la evaluación del niño con D. M.? ¿Cuáles?
- ¿Qué técnicas utilizo normalmente para la evaluación de cualquier niño?
- De esas técnicas, ¿Cuáles utilizo para evaluar al niño con D. M.?
- ¿Qué tipo de adaptaciones realizo cuando utilizo, con un niño que tiene D. M., técnicas construidas o diseñadas para su uso con niños sin deficiencia?
- Independientemente de las técnicas que utilizo, ¿existe alguna técnica que conozco por referencias, pero que no sé utilizar? ¿Cuál?

Conclusiones

Hemos visto que el proceso de evaluación no es algo aséptico, sino que depende de nuestras concepciones sobre: el niño con dificultades motóricas, su proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de este mismo proceso.

De estos tres grandes apartados señalados, los dos primeros se estudiarán en otros documentos de esta misma unidad. Nosotros nos centraremos ahora fundamentalmente en el proceso de evaluación.

Comenzaremos por una serie de criterios a tener en cuenta al evaluar a estos niños. Se trata de consideraciones previas incluso al hecho mismo de la *evaluación*



y que posteriormente deberán estar presentes en todo momento a lo largo del proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Así identificaremos las *necesidades especiales* del niño partiendo de la *observación* de su estado actual en factores tales como *comunicación*, *movilidad* y *motivación*, y se aportarán determinadas estrategias para facilitar la *evaluación* del niño en función del mismo.

Este aspecto, que puede parecer a simple vista intrascendente, no lo es, ya que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje lo debemos tener presente para:

- Conocimiento real de las posibilidades motoras y comunicativas del niño.
- Presentar las tareas y material de manera ajustada a las posibilidades del niño antes mencionadas.
- Realizar la evaluación propiamente dicha.
- Realizar, si fuese necesario, las adaptaciones curriculares pertinentes.

En la última parte del tema se aportan técnicas y materiales prácticos que pueden servir de ayuda a estos objetivos.

Partimos, de la idea de que la conducta del sujeto es fruto de una *interrelación entre ambiente y organismo*, donde *ambiente* tiene un significado cultural concreto y *organismo* es un conjunto de variables biológicas y cognitivas que se van modelando a través de su comunicación con el entorno.

Por ello consideramos muy importante el estudio de la historia de la conducta y sobre todo de cómo se produce la "actividad" del niño, entendiendo ésta en función de la motivación que genera la misma. Pensamos que, por muy afectado que físicamente esté el niño motórico, su actuación, su competencia, tanto social como curricular, se encuentra influida directamente por las expectativas que genera en su medio ambiente más próximo. Estas expectativas influyen primero en su motivación para elicitarse respuestas y segundo en las respuestas mismas.

Entendido así, pensamos que la evaluación es un proceso en el que el todo es superior a la suma de las partes y, en consecuencia, algo más que la acumulación de "productos" como podría ser entendido desde una perspectiva conductual. Por todo ello, nos decantamos por una *evaluación cualitativa* en la que nos interesan los procesos de cambio dialéctico y en donde no sólo tenemos que tener en cuenta los resultados obtenidos por el niño, sino también el contexto en el que se producen. Y,

FUNDAMENTO

sobre todo, es importante el “andamiaje” que el profesor establece en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo del niño para establecer los criterios a tener en cuenta al desarrollar los puntos siguientes de su programa educativo.

Las técnicas que de todo ello se derivan tienen que ver con la observación participante y con el concepto de triangulación vistos en el tema siete (Evaluación) del documento “Necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria” de esta misma “serie: formación”.

II. Criterios a tener en cuenta para evaluar

Como hemos dicho, a la hora de analizar los criterios que debemos tener en cuenta para evaluar y posteriormente intervenir con estos niños, nos planteamos en primer lugar el análisis de los posibles informes sobre el niño que nos remite a la escuela el Equipo Psicopedagógico. En este sentido, realizaremos un ejercicio práctico considerando pormenorizadamente estas informaciones.

Asimismo se dedica la segunda parte de este capítulo a estudiar la serie de aspectos que el profesor tiene que tener en cuenta independientemente de si los obtiene de los informes previos o no. Se trata de observar cómo se encuentra el niño en tres variables básicas:

- Comunicación.
- Movilidad.
- Motivación.

Por otra parte, se aportan estrategias para adaptar la situación de enseñanza-aprendizaje en función del estado real en que se encuentra el niño en estas mismas variables. Este estudio en concreto se debe a que consideramos que son las que específicamente les diferencian de otro tipo de niños.

Concluimos esta sección haciendo referencia a la ubicación que dentro del currículum escolar debemos hacer del niño una vez que hemos adaptado la situación de aprendizaje.



Cuando llega un niño con necesidades educativas especiales a la escuela, normalmente viene con un informe, bien de un equipo, bien de diversos especialistas, en el que se explicitan una serie de datos sobre el niño. Fundamentalmente en ellos se constatan los resultados de las pruebas que le han efectuado al alumno, las informaciones recogidas en entrevista a la familia y la recopilación de informes que aporta ésta de otros profesionales relacionados con él. Todo ello permite realizar una primera *evaluación* que habrá de servir al maestro para iniciar la intervención educativa.

Análisis de las informaciones de entrada

El siguiente ejercicio tiene la finalidad de analizar un informe remitido por el Equipo Psicopedagógico a la Escuela para escolarizar al niño. Mediante el mismo estudiaremos, en grupo, los datos que se aportan, la utilidad de usar determinada terminología y, sobre todo, en qué medida sirven a la tarea escolar.

Analiza el informe adjunto

- ¿Responde a tus expectativas previas lo que debe ser un informe?
- ¿Que concepción de inteligencia refleja?
- ¿A qué concepción del proceso de evaluación hace referencia?
- ¿Que aspectos de los que se analizan están dentro de tu control como maestro?
- ¿Nos dice cómo se ha remediado la dificultad motora para facilitarle la situación de la evaluación?
- ¿Te sirve para la realización de un programa educativo?
- Conclusiones del ejercicio.



Informe

Datos de filiación

Nombre:

Fecha de nacimiento: 15 de marzo de 1982.

Fecha de examen: 26 de junio de 1987.

Edad: cinco años y tres meses.

Composición familiar

Familia compuesta de cuatro miembros, siendo este niño el segundo de dos hijos del matrimonio no consanguíneo de treinta y cinco años el padre y treinta y cuatro la madre, ambos sanos.

El padre es agente comercial, y la madre, secretaria.

Nivel socioeconómico medio.

Historia clínica

Embarazo normal. Parto a término, espontáneo. Pesó 4.000 grs. Desarrollo psicomotor normal. A los trece meses sufre una caída frontal. Con RX de cráneo se observa macrocefalia, que no tuvo ninguna repercusión. A los quince meses, vómitos inmediatos a las tomas, fiebre elevada y gran decaimiento. Cuadro neurológico con desviación de cabeza y mirada a la derecha. Hipotonía generalizada. Por Scanner, diagnóstico higroma parieto-occipital izquierdo evacuado. Secuelas de atrofia cortical.

Desarrollo psicomotor

Atáxico-atetósico.

Hipotónico.— Necesita realizar un constante ajuste postural para mantener la postura.

Temblor intencional. Falta de coordinación y precisión.

Sentado en un banco o en el suelo necesita el apoyo de manos.

El desplazamiento lo realiza por medio de saltos arrodillado en el suelo y con gran rapidez.



Historia terapéutica y educativa

- Acude a fisioterapia dos veces en semana desde los dos años.
- No ha estado escolarizado en Escuela Infantil.

Ficha técnica: Relación de pruebas aplicadas en la exploración

- Escala de inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI).
- Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala Especial).
- Prueba gráfica de organización perceptiva, para niños de cuatro a seis años, de Santucci.
- Batería Predictiva para el Aprendizaje de la Lectura.
- Examen Psicomotor.

Area intelectual

Indices:

- WPPSI: C. I.: Verbal: Inferior a 40.
C. I.: Manipulativo: Inferior a 30.
C. I.: Total: Inferior a 35.
- Raven: Percentil: 5.
Categoría: Deficiente.
C. I.: Inferior a 30.

Observaciones:

Los resultados obtenidos en esta área nos orientan a una deficiencia intelectual fuerte.

Area perceptivo-motriz

Coordinación óculo-manual: Obtiene un rendimiento medio de tres años.

Organización lateroespacial: Por debajo de los tres años.



(Continuación informe)



Transcripción de estructuras espaciales: No es capaz de coger el lápiz y realizar una ejecución normal. No posee fuerza suficiente en las manos ni destreza para esa tarea.

Organización perceptiva: Es una prueba que no se le ha podido realizar debido a que no posee habilidad suficiente en la utilización del lápiz.

Estructuración temporal (ritmo): Su rendimiento es equivalente a los cuatro años.

Dominancia lateral:

Mano: Diestro.

Ojo: Ambiguo (tendencia a diestro).

Oído: Ambiguo (tendencia a diestro).

Rapidez gráfica: Ha sido otra prueba en la que ha resultado imposible su aplicación.

Habilidad manual: Por debajo a los cuatro años.

Coordinación facial: Muy por debajo de su edad. Tiene una torpeza generalizada de los movimientos faciales. Presenta movimientos estereotipados.

Respiración:

Inspiración nasal: No la tiene aún automatizada.

Espiración nasal: No la tiene aún automatizada.

Espiración bucal: Es ruidosa y entrecortada. No controla la dirección ni la intensidad.

Sincinesias: (capacidad para realizar movimientos segmentarios diferentes):

Digitales: Bajo para su edad.

Manuales: Bajo para su edad.

Boca-manos: Bajo para su edad.



(Continuación informe)

Observaciones: Presenta un rendimiento en esta área muy por debajo de su edad cronológica, siendo este retraso extensible a todas las facetas.

Area escolar

Madurez en organización espacial: Los resultados obtenidos en este área son muy por debajo de lo normal para su edad cronológica. Fracasa tanto en pruebas en las que interviene la madurez visomotora como la percepción visual o la orientación y abstracción espacial. Presenta una fuerte dificultad para comprender los mensajes verbales.

Madurez verbal (lenguaje): En este área sus resultados son también por debajo de los correspondientes a su edad cronológica; son buenos cuando interviene la memoria auditiva inmediata.

Madurez en organización temporal: Sus resultados aquí siguen siendo bajos para su edad cronológica. Fracasa fundamentalmente en la organización temporal gráfica.

Observaciones y predicción: Iniciar este próximo curso el aprendizaje de la lecto-escritura carece de sentido. Es un niño que no tiene la maduración necesaria para llevar a cabo este aprendizaje con éxito; primero sería necesario recuperar y estimular las áreas en las que presenta un retraso madurativo.

Areas a estimular

A la vista de los resultados, se hace necesaria la confección de un programa de estimulación general que incluya todos los procesos del desarrollo, tanto los intelectuales y cognitivos como los psicomotrices.



Algunas consideraciones

La evaluación que reflejan los informes que se reciben en la escuela está influida evidentemente por las mismas variables vistas en el ejercicio introductorio, es decir, lleva implícita una determinada teoría acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, de la evaluación y de la deficiencia motórica.

A la hora de estudiar la deficiencia en general, la teoría que nosotros hemos denominado "de rasgo" ha influido especialmente. En el campo de la deficiencia motórica en concreto el modelo médico subyace prácticamente en muchos de los planteamientos.

Ambos aspectos deberán ser tenidos muy en cuenta a la hora de valorar las informaciones de entrada, ya que la corriente del rasgo tiene una concepción de la inteligencia, como ya hemos visto, considerada como algo interno, inherente a la persona y estable a lo largo de toda la vida y conlleva el uso de unas determinadas técnicas que son fundamentalmente normativas, cuantitativas y basadas en los productos de rendimiento.

Por otro lado, en la concepción médica se tienen en cuenta la aparición de determinados síntomas motores patológicos que hacen deducir que la actividad cerebral, medular o muscular está dañada.

Dicha concepción posee instrumentos diagnósticos y de intervención en el ámbito clínico apropiados en dicho ámbito, pero que no iluminan por lo general la práctica educativa. Clasificar a un niño como *paralítico cerebral, espina bífida, distrófico, espástico o atetósico* supone traer al aula términos estrictamente clínicos que tienen poco que ver con la labor pedagógica.

Si comentamos ambas tendencias, la médica y la del rasgo, es porque consideramos que tienen algo en común que, a nuestro juicio, es muy contraproducente en la tarea escolar: tienden a etiquetar, tienden a poner carteles que pueden durar toda la vida y tienden a favorecer desgraciadamente una generalización en la mente del profesor respecto de su alumno: "Como es paralítico cerebral..., o como es deficiente límite..., no puede realizar estas actividades."

En definitiva, aportan datos que están "fuera del control del profesor" en su tarea educativa y, por tanto, poco le ayudan a un buen proceso de intervención (*).

(*) Ver documento "Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria" (tema uno: Introducción), de esta "serie: formación".



En los últimos años se están cuestionando desde diversos ángulos las citadas corrientes:

- La inteligencia debe ser entendida como dinámica y, por tanto, debe ser evaluado el “potencial de aprendizaje” (Vygostsky, 1962; Feuerstein, 1979).
- Las técnicas de evaluación deben variar hacia la búsqueda de resultados que afecten a la programación para el desarrollo del sujeto (Haywood, 1977; Glaser, 1971; Popham, 1978). En consecuencia, deben servir, en el ámbito escolar, para la ubicación dentro de los currícula concretos que se planteen en el aula.
- Los criterios de normalización (Bank-Mikkelsen, 1979; Nirje; 1969; Wolfensberger, 1972) que se van generalizando progresivamente en los países occidentales están cuestionando el etiquetaje médico. Se habla ya de “sujeto de necesidades educativas especiales” frente a las tradicionales categorías gnoseológicas.

El giro es radical cara a la escuela, ya que se trata de detectar dichas necesidades para adecuar el programa educativo a las mismas frente a los condicionantes del etiquetaje ya apuntado.

Las necesidades educativas que caracterizan al niño con un déficit motor son las derivadas de problemas en la movilidad y/o en el habla, aunque la magnitud de las mismas varía ampliamente.

Nos centramos en aquellos sujetos cuya capacidad de acción sobre el ambiente está afectada y en algunos casos muy disminuida por los factores mencionados.

Aun en el más complicado de los casos estos niños inciden sobre el ambiente, ya sea de un modo restringido y grueso, a través de sus propias actividades motoras, ya sea de un modo vicario, mediante la observación de las acciones de los otros.

Asimismo, la existencia de dificultades motoras restringe, pero no impide, la comunicación que les permite mantener relaciones afectivas y hacer que las demás personas actúen de un modo instrumental para satisfacer sus necesidades y deseos. Esto representa asimismo, un cierto control del ambiente.

**Identificación y
evaluación de
necesidades educativas**

El análisis de factores que dificultan el aprendizaje del alumno nos ayuda a remediar sus necesidades educativas.

Factores que dificultan el aprendizaje

El analizar y valorar los factores que dificultan el aprendizaje del niño con problemas motores nos da un conocimiento real de éste y nos lleva a ver dónde debemos los adultos incidir para remediar esa situación.

La valoración de las dificultades nos acerca a los factores que facilitarán al niño su proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida su perfecta sincronía con el grupo clase.

A continuación pasamos a hacer una breve reseña de estos factores:

× Comunicación

“Nos podemos encontrar con alumnos que muestran un nivel elevado de comprensión del lenguaje hablado, pero que carecen de un medio adecuado de expresión, ya que sus trastornos motores les impiden completamente el habla o la hacen poco inteligible. Estos alumnos, en los que la capacidad manipulativa está a menudo limitada, tienen muchas dificultades en su participación en las actividades académicas, a las cuales podrían tener acceso por su nivel intelectual bueno. Esto puede producir una infravaloración de la capacidad intelectual del alumno y, de hecho, determinar un rendimiento real muy bajo, que comporta con frecuencia una escolarización inadecuada”
(Basil y Ruiz, 1985).

Evaluar por separado lo que es capaz de expresar y lo que es capaz de comprender. A menudo se tiende a asimilar ambas formas de manera errónea, en franco detrimento del niño.

× Movilidad

La dificultad de controlar los movimientos, globales y finos, conlleva unas posibilidades limitadas de explorar, manipular e intercambiar experiencias con los objetos y personas del entorno. El niño puede alterar muy poco los hechos que tienen lugar a su alrededor valiéndose de sus acciones directas sobre objetos y personas, es decir, el niño encuentra dificultades en modificar físicamente su medio ambiente.

La observación del niño y la ayuda de un experto del Equipo Educativo nos irá dando la pauta de cómo facilitar el acceso físico del niño al contexto educativo, teniendo como objetivo último ofertarle el mayor nivel de autonomía en sus actuaciones.





Motivación

La incapacidad de influir de forma eficaz sobre los objetos, los acontecimientos y las personas del entorno conlleva a que la mayor parte de las experiencias de estos niños estén fuera de su control a causa de su incapacidad física para producir las respuestas operantes voluntarias que podrían controlarlas. Por otra parte, las personas significativas del entorno tienden a sobreprotegerlos, adelantándose a sus necesidades y deseos sin esperar a que ellos realicen ningún esfuerzo, con lo cual la mayor parte de recompensas y gratificaciones sociales son gratuitas o, aún peor, tienden a reforzar comportamientos de aislamiento y pasividad.

La primera consecuencia que se deriva de esto es que se debilita la motivación para iniciar respuestas destinadas a obtener recompensas.

Las personas que interactúan con el niño tienen que ser conscientes de que éste es realmente capaz de responder a sus requerimientos y de que ellos mismos cuentan con los recursos necesarios para conseguir un intercambio comunicativo apropiado.

Lo expuesto evidencia la necesidad de conseguir que los niños perciban los propios éxitos como el resultado de su habilidad y competencia, y no de la benevolencia de los demás. Debemos esperar, por tanto, a que el niño actúe, no adelantándonos a sus respuestas o iniciativas.



Además de lo anterior, en relación con el desarrollo de patrones adecuados de motivación por el aprendizaje, es necesario tener en cuenta el tipo de atribución causal que se hace del resultado que obtenga el niño (*).

Conviene, por último, tener en cuenta que el niño con el que trabajamos no tiene necesariamente que estar motivado por la actividad escolar y por la consecución de habilidades y conocimientos dentro de este ámbito. En este sentido, conviene tener en cuenta que es necesario partir de la motivación que el niño tenga, aunque ésta no sea la óptima para la consecución de la tarea que proponemos. Nuestra labor consistirá, en tal caso, en la exploración de aquello que supone un incentivo para el niño, aunque lo consideremos poco adecuado para su nivel. Así, por ejemplo, podemos ver niños incentivados por el contacto físico con el adulto o con los compañeros, por la atención constante del adulto, etc.

(*) Ver tema dos: Instrucción, Motivación y Comunicación (Bases para la enseñanza de los niños con trastornos motores).



El objetivo consiste siempre en fomentar un tipo determinado de motivos (los que según nuestra labor didáctica consideramos más adecuados). Cuando éstos no se hallen presentes debemos establecer las estrategias que nos permitan conocer cuáles están activos y cómo debemos ir guiando hacia aquellos que nos habíamos formulado como objetivo Educativo.

Estrategias para facilitar la evaluación

A continuación pasamos a hacer un análisis orientativo de la estrategia a llevar a cabo para remediar los factores que hemos visto que dificultan el aprendizaje de estos niños y así llevarles a una situación de normalización.

Los niños con deficiencias motoras requieren unos métodos y unos mecanismos que les permitan suplir algunas de sus características físicas y obtener unos resultados más inmediatos que hagan frente a sus necesidades inaplazables relacionadas con la interacción y comunicación con los otros miembros de la sociedad.

“A veces, los educadores del niño gravemente disminuido piensan que su alumno es más inteligente de lo que parece, porque da muestras de comprender muchas de las situaciones, y opinan que podría aprender muchas cosas, pero no saben bien de qué forma enseñárselas. La mayoría de las veces se proponen a este niño las mismas tareas y se emplean los mismos recursos que con los niños sin déficits físicos y se invierte mucho tiempo en tareas manipulativas que requieren un gran esfuerzo por parte del maestro y del alumno para dar unos resultados enormemente pobres, que escasamente repercutan en la mejora de ninguna habilidad funcional relacionada con los hábitos básicos, las actividades intelectuales o el ocio.

Por otra parte, estas actividades, que han de ser enormemente simples para que puedan adaptarse a las posibilidades motóricas del niño, no corresponden a sus intereses, que se sitúan quizás en un nivel más elevado. Todo esto colabora a la falta de motivación y al desánimo.

Otras veces, se invierte también mucho tiempo en intentar que el niño vocalice, imitando sonidos y posiciones de la lengua, los labios, etc., tareas que son también muy pesadas para el niño y que producen progresos muy limitados y muy alejados del habla funcional.

No queremos decir, con todo esto, que estos esfuerzos sean totalmente inútiles o que este tipo de tareas se tengan que descartar completamente. Simplemente estos niños necesitan alguna cosa más allá de las tareas que normalmente les proponemos”

(Basil y Ruiz, 1985).



Comunicación

En primer lugar, ante un niño que resulta difícil de entender o bien no tiene lenguaje oral, tendremos que saber qué modalidad expresiva emplea para responder al medio:

- Recorridos visuales.
- Señalizaciones.
- “**Si**” o “**No**” con movimiento determinado.
- Empleo de la sonrisa...

y posteriormente observaremos su nivel de comprensión. Para todo ello nos puede servir de guía el cuestionario número 1 (p. 38).

El alumno debe poder contestar por medio de su modalidad expresiva las consignas y tareas presentadas.

En los primeros contactos hay que valorar si se le puede introducir en otra modalidad expresiva con relativa rapidez y trabajarlo con cierta prioridad (de ello se hablará más adelante).

- Analiza el cuestionario número 1 (p. 38): “Indicadores para detectar las posibilidades básicas de expresión en el niño con déficit motor.”
- Selecciona del vídeo adjunto las imágenes correspondientes al alumno Iván.
- Rellena el cuestionario anteriormente citado. Primera parte: “Expresión”.
- Analiza la/las modalidades expresivas que este alumno está utilizando actualmente.
- Analiza qué estrategias aplica la maestra para facilitar la comunicación.
- Compara tu opinión con la expresada en el anexo (p. 89-91).



Movilidad

En esta cuestión el asesoramiento del fisioterapeuta del Centro, analizando las peculiaridades de cada niño y sus necesidades para acceder de la forma más adecuada físicamente y más integradora al proceso de enseñanza-aprendizaje, será de gran utilidad para la práctica diaria, con lo cual aquí sólo se pretende dar unas orientaciones generales para la mejor comprensión del tema.

Debemos partir de la idea de facilitar el mayor nivel de autonomía en sus actuaciones al niño; para ello tenemos que tener recursos para su mejor control postural en las diferentes situaciones de trabajo, juego..., que se den en el aula y disponer la clase y los materiales de forma que ayuden a cumplir el objetivo de partida.

Situación mesa-silla

El alumno tiene que encontrarse en una situación estable que le dé seguridad para efectuar las actividades que se le propongan. Para ello tendremos que tener presente:

- El control de cabeza.
- El control de tronco.
- La posición de las piernas.
- Los movimientos asociados que presenta.





Si el niño no presenta un buen control de tronco o los movimientos asociados hacen que pierda el equilibrio con posibles caídas laterales, se le puede ayudar a tener una situación de mayor equilibrio sujetándole a la altura de las caderas con un cincha al respaldo de la silla. También facilita la postura que la mesa tenga una hendidura donde el niño se introduce.

Si el niño se resbala progresivamente de la silla hacia abajo o no mantiene las piernas separadas, se le puede facilitar la postura con una cuña en la silla. Hay que tener presente que los pies siempre tienen que estar apoyados en el suelo; esto nos da la altura que debe tener la silla y, en consecuencia, la mesa.

Si los movimientos asociados hacen que la cabeza en ocasiones oscile hacia atrás, haciendo que se pierda el control de tronco, es aconsejable que la silla esté dotada de un cabecero.

Presentación de materiales

Una vez que el niño está sentado en una posición correcta hay que considerar cómo se le presentan los materiales. Para ello debemos tener en cuenta:

- Campo visual.
- Amplitud de movimientos con los brazos.
- Capacidad de manipulación:
 - Pinza.
 - Señalización.
 - Prensión.

Habrán ocasiones en que las tareas se tengan que presentar en el plano vertical porque el campo visual esté restringido, e ir pasando paulatinamente al horizontal. Para ello podemos disponer los materiales en plano vertical por medio de un atril, mesa oscilante o tablero sujeto en una ranura fija colocada en la mesa.

Si presenta asimetría en la cabeza, es decir, que no se encuentra en el mismo eje del cuerpo y la tuerce hacia un lado, por ejemplo el derecho, es conveniente presentarle los materiales y dirigirse a él por el lado contrario, en este caso el izquierdo, para no fomentar mayor grado de asimetría.

Ante cualquier tarea el niño tendrá que tener ambas manos sobre la mesa y utilizar la menos hábil como apoyo.

Si el niño tiene una manipulación inestable y/o movimientos involuntarios que le desorganizan los materiales o bien hace que se le caigan, es aconsejable utilizar plásticos antideslizantes sobre la mesa o según la tarea que se le proponga sujetárselos a un panel de corcho.

Respecto a lo concerniente a mobiliario y materiales se hablará con mayor amplitud y profundidad en el tema correspondiente.

Situación “suelo”

Las situaciones de trabajo y juego en suelo que son frecuentes en la actividad de aula de los primeros años educativos pueden ser especialmente beneficiosos para el niño con un déficit motor.

Las razones van desde proveer la oportunidad educativa para el cambio postural (necesario en algunos niños) hasta brindar al niño una situación en la que la actividad escolar le resulta más fácil que en la situación silla-mesa.

Es importante que el niño con déficit motórico se aproveche del espacio “suelo” dentro del aula y no solamente dentro del gimnasio de rehabilitación.

Desplazamiento

En esta ocasión también tenemos que proporcionarle el mayor nivel de autonomía respecto a sus desplazamientos teniendo en consideración qué posiciones son más o menos apropiadas para su desenvolvimiento dentro del aula. Todo ello ubicado en un contexto flexible como es la escuela y dentro de unos objetivos educativos de potencialización máxima de todas las posibilidades del alumno. Esto nos lleva a tolerar en ocasiones posturas o desplazamientos que podríamos calificar de aberrantes en un período de tiempo prolongado, pero en ciertas ocasiones el objetivo educativo que el alumno consigue con ello justifica los medios.

El cuestionario número 2 (p. 43) puede servir de guía como base para la toma de decisiones en el ámbito escolar sobre los criterios mencionados.



- Analiza el cuestionario número 2, “Indicadores para detectar el grado de control postural y movilidad en el niño con déficit motor” (p. 43).
- Rellena dicho cuestionario para cada uno de los tres alumnos manteniendo el orden de aparición en el video.
- Analiza en cada caso las posibilidades motoras en:
 - * Desplazamiento.
 - * Colchoneta/suelo.
 - * Control postural en situación mesa-silla.
 - Control de cabeza.
 - Equilibrio sentado.
 - Control del movimiento MMII (Miembros inferiores).
 - Control del movimiento MMSS (Miembros superiores).
- Analiza qué estrategias y facilitaciones motoras se han indicado por parte de la maestra para remediar el problema motor y acceder al trabajo escolar al tiempo que se le potencia el mayor grado de autonomía posible.
- Compara tu opinión con la expresada en el anexo (p. 89).



Motivación

Conviene hacer una reflexión sobre una posible tendencia a la sobreprotección. Para ello habría que pensar sobre si normalmente esperamos la iniciativa de nuestro alumno o si la damos por supuesta. Dadas las características y necesidades especiales de estos niños, conviene adecuar nuestro trabajo a su latencia de respuesta.

Debemos plantear las actividades en el aula no sólo en función de objetivos curriculares, sino procurando tener en cuenta el tipo de motivación necesaria para realizarlas. Si ésta no se halla presente, tenemos que incluir su desarrollo como otro objetivo más a conseguir dentro de la actividad escolar.

Por otro lado, hay que evaluar los sistemas de incentivos del niño y establecer su grado de utilidad y adecuación en relación con los objetivos curriculares. A continuación, planificar objetivos de tipo motivacional partiendo del estado en el que se encuentra el niño.

Debemos tener en cuenta que para el desarrollo de una buena motivación por el aprendizaje es necesario considerar el tipo de mensajes que se dan al niño sobre sus propios aciertos y errores. En este sentido, tenemos que procurar hacer pocas valoraciones con connotación emocional y fundamentar nuestro papel en el refuerzo del esfuerzo y las estrategias empleadas, en caso de acierto, o de las posibles vías alternativas de solución de la tarea, en caso de error.

Por último, autoevaluar nuestro propio sistema de atribuciones ante los aciertos y errores en nuestra labor educativa. Debemos reflexionar también sobre nuestra propia concepción de la inteligencia. La que tengamos será la que transmitiremos a nuestros alumnos y la que mediará nuestra forma de enfrentarnos ante el acierto o el error en la consecución de una meta en el ámbito escolar.

**Niveles de
competencia
del alumno en relación
al currículum escolar**

Para poder llevar a cabo el proceso de evaluación es necesario un trabajo previo por parte del profesor encaminado a definir su actividad como enseñante en relación a objetivos precisos. En definitiva, para poder evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tener claro tanto el punto de partida como el de llegada.

Necesitamos situar al alumno en los aspectos fundamentales de las diferentes áreas de desarrollo.

Por tanto, los objetivos que persigue la evaluación de los niveles de competencia del alumno en relación al currículum escolar son:

- Determinar qué nivel de competencia tiene el alumno con respecto a unos objetivos prefijados.
- Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje realizando las adaptaciones curriculares que se consideren necesarias.
- Orientar el aprendizaje, consiguiendo, mejorando o completando la intervención.



El proceso de la evaluación de tu alumno supone ir recogiendo información en orden a contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué grado de ayuda necesita el niño para la ejecución motora de las actividades del aula?
- ¿Qué requiere para la facilitación de su modalidad expresiva?
- ¿Qué competencias demuestra el niño tener adquiridas respecto a las diversas áreas curriculares?
- ¿Qué competencias demuestra el niño ejecutar con nuestra ayuda? ¿En dónde fracasa? ¿En dónde tiene éxito?
- ¿A qué clase de ayudas nuestras responde mejor?
- ¿Le está siendo posible al niño comportarse socialmente, y hasta cierto punto de forma autónoma, participando, interviniendo y superando lo que podría representar una simple presencia o ubicación física?



Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan, además, adaptaciones en la evaluación. Hemos visto cómo se ve dificultado el aprendizaje del niño con déficit motor y asimismo qué estrategias por parte del adulto le facilitan el aprendizaje.

Estas mismas estrategias son las que hay que utilizar para ir precisando las adaptaciones necesarias en su evaluación y poder constatar el nivel de competencias real en las distintas áreas curriculares.

El cuadro número 3, a título de resumen, es ilustrativo de cómo:

A partir del análisis de las dificultades motoras en su vertiente manipulativa y comunicativa encontramos procedimientos de adaptación de la situación de evaluación.

Se trata de orientaciones que pueden ser fundamentales para diseñar otros materiales y adaptaciones, y que sugieren procedimientos de aprendizaje y evaluación en un amplio abanico de situaciones educativas e instructivas. Gracias a ellas se verá facilitado el estudio, por parte del alumno, de cualquier materia, tanto a nivel de escolaridad básica como de estudios superiores.



Cuadro número 3

Natalia



Lenguaje Manipulación	Ausencia de habla	Habla con grandes problemas de pronunciación	Habla con algunos errores de pronunciación o habla normal
No pinza. No señalización. No prensión.	<ul style="list-style-type: none"> Explorar posibilidades expresivas (recorridos visuales, movimiento cabeza para decir SI-NO). Explorar mediante menú de respuesta. 	<p>→ Apoyándose en las emisiones verbales.</p>	<p>Exploración basada en respuestas verbales.</p>
No pinza. Señalización mano cerrada. Prensión leve.	<ul style="list-style-type: none"> Exploración por medio de señalización. Exploración mediante menú de respuesta. 	<p>→ Apoyándose en las emisiones verbales.</p>	<p>Exploración basada en respuestas verbales y señalizaciones.</p>
Pinza: pulgar/resto dedos. Señalización mano abierta. Garra.	<ul style="list-style-type: none"> Exploración por medio señalización, prensión, ejecución de pequeños trazos. Explorar mediante menú de respuesta. 	<p>→ Apoyándose en las emisiones verbales.</p>	<p>Exploración basada en respuestas verbales y material manipulativo que no requiera precisión.</p>
Pinza. Señalización (dedo índice). Prensión fina.	<ul style="list-style-type: none"> Exploración basada en materiales manipulativos. 	<p>→ Considerando las emisiones verbales.</p>	<p>No se necesitan adaptaciones específicas.</p>



Ejemplos modalidad expresiva (ampliación cuadro número 3)

“Sí” “No”

Señala con movimientos de cabeza, o con un golpe en la mesa para decir “Sí”, o con cualquier otro movimiento o gesto preciso.

Comprensión de un cuento.

“Te voy a contar un cuento y luego te haré una pregunta. Escucha atento/a.”

- Se le presentan tres alternativas para cada pregunta. El niño, ante las alternativas que se le van presentando, tiene que identificar si es correcta o no.

Señalizaciones

Lectura visual de frases.

“Señálame cuál de estas tres frases es la que yo te voy a leer.”

- Se le presenta una cartulina con tres frases distanciadas espacialmente entre sí.

Recorridos visuales

Lectura comprensiva de palabras.

Material: cartulinas con palabras y cartulinas con imágenes que corresponden con las palabras.

- Se le presentan al niño seis cartulinas con dibujos sobre la mesa, tres en la parte superior, tres en la parte inferior.

En el centro de la mesa se le van presentando de una en una las palabras y tiene que indicarnos con la mirada a qué dibujo corresponden.

Señalización por medio del trazo

Cálculo aditivo.

- Se le presentan en una hoja las sumas que queremos que realice y un menú de números entre los que se encontrarán los resultados correspondientes a las operaciones.

El niño tendrá que unir con un trazo los resultados de las sumas.



Utilizar el cuadro número 3 y ampliación. Así como el video.

- Ubica a cada uno de los alumnos en la variable “Manipulación/ Lenguaje”, respectivamente.
- Identifica a cada uno de ellos con la opción que le corresponde, según las adaptaciones que necesita para suplir algunas de sus características físicas. Con ello se pretende obtener unos resultados más inmediatos que hagan frente a sus necesidades inaplazables relacionadas con el progreso cognitivo y con la interacción.

Conclusiones



En la evaluación del niño con déficit motor necesitamos seguir los siguientes pasos:

- Evaluemos las dificultades/posibilidades motoras del niño, así como las dificultades/posibilidades comunicativas.
- Ideemos los procedimientos para adaptar la situación de evaluación.
- Tengamos en cuenta la motivación, los intereses del niño.
- Situemos al alumno en los aspectos fundamentales de las diferentes áreas curriculares para orientar nuestra labor educativa.
- Incluyamos dentro de la actividad educativa la satisfacción de las necesidades educativas del niño con déficit motor, mediante las adaptaciones curriculares precisas.

Evaluar en términos de proceso y de zona de desarrollo próximo supone saber en cada momento dónde se encuentra el niño con respecto a los objetivos de trabajo en el aula y qué tipos de ayuda precisa.

En consecuencia, esto no quiere decir que propongamos un modelo de evaluación basado *exclusivamente* en la comprobación del nivel de “dominio” del niño respecto a unos objetivos previamente fijados.



Sugerimos modelos de evaluación más interactivos (1), más atentos a:

- Las estrategias utilizadas por este niño para aprender.
- Las estrategias utilizadas por el maestro para enseñarle.
- El resto de los factores contextuales.

Como se ha expuesto anteriormente, tanto en el documento general (2) de evaluación como en el que nos ocupa, el “cómo y con qué instrumentos evaluar” hace referencia a las concepciones previas que tenemos sobre la persona, el proceso enseñanza-aprendizaje y el modo de evaluarlas. El marco conceptual a estos tres niveles influye tanto sobre el tipo de técnicas como sobre el tipo de interpretación que se haga de los datos recogidos mediante las mismas.

Recordemos que al comienzo nos planteábamos cuestiones tales como:

- ¿Se puede desligar el uso de una técnica del modelo teórico del que parte?
- ¿Utilizamos técnicas especiales para la evaluación del niño con déficit motor?
- ¿Qué tipo de adaptaciones realizamos cuando utilizamos con estos niños técnicas construidas o diseñadas para su uso con niños sin dificultades motoras?

En principio, pensamos que si partimos de una concepción de la evaluación global y amplia, en el sentido de que tome en consideración **todos** los elementos que inciden en el **proceso** de enseñanza-aprendizaje y flexible, en el sentido de que permita adaptarse a los diferentes aspectos a evaluar, entonces, a la hora de centrarnos en las necesidades educativas especiales del niño con hándicap motor, no podemos sino hacer propuestas que ayuden al maestro en su tarea cotidiana.

Nos centraremos en ofrecer determinadas técnicas de recogida de información que, pretendiendo satisfacer las necesidades educativas especiales del niño con de-

(1) (2) Ver documento “Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria” (tema siete: Evaluación).

III. Propuestas para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

**Indicadores de las
posibilidades básicas
de expresión
Cuestionario número 1**

ficiencia motórica, nos permitan evaluar, como hemos dicho anteriormente, en términos de *proceso* y de *Zona de Desarrollo Próximo*, incluyendo los aspectos motivacionales de los alumnos y los procesos de negociación que tienen lugar en el aula, así como otros factores contextuales.

Como hemos dicho repetidas veces, se hace necesario evaluar por separado lo que el niño es capaz de expresar, cómo lo hace, y lo que es capaz de comprender, ya que se tiende a asimilar ambas formas de manera errónea.

Lo primero que hay que observar es si el niño muestra intención de comunicarse con el observador. En caso de no mostrar intención, habrá que ver cómo se comunica con los familiares y analizar qué tipo de intervención se debe realizar para motivar su comunicación con extraños, aunque en la mayoría de los casos esta intención se da.

Puede resultar de gran utilidad el siguiente cuestionario para comprender qué modalidad expresiva utiliza el niño y poder determinar su nivel de comprensión en relación al currículum escolar, planificando las adaptaciones necesarias para suplir las dificultades expresivas y/o potenciar las modalidades que hasta el momento ha desarrollado (*).

Esto debe ser el resultado de trabajo coordinado del Equipo Educativo (maestros y especialistas).

Las preguntas de este cuestionario no son excluyentes, sino complementarias, ya que como a continuación vemos:

Ante un niño que siempre es difícil de comprender tendremos que observar qué modalidad expresiva emplea normalmente:

- Expresiones faciales.
- Gestos.
- Sonidos vocálicos.
- Palabras.

y en cuál de ellas podemos introducirle con mayor facilidad para poder establecer una comunicación más "fluida", más eficaz y más gratificante para el niño y el interlocutor,

(*) Para ampliar información ver tema cinco "Comunicación y Lenguaje", de este módulo.



sin que por ello se le niegue seguir usando su modalidad expresiva inicial. Es probable que después de los primeros contactos de comunicación real a través de la modalidad expresiva en la que le hemos introducido podamos tener más criterios para comprender la modalidad expresiva que utilizaba inicialmente el niño. Si se considera que va a ser eficaz, se irá reforzando; si no es así, será necesario introducirle en un sistema alternativo de comunicación no vocal.

Un niño que suele comunicarse mediante emisiones verbales, con dificultades de pronunciación (disartrias) y/o apoyándose en gestos, expresiones faciales..., etc., es difícil de entender si prescindimos del contexto comunicativo, o cuando se trata de una conversación libre iniciada por él.

Ante consignas concretas como “de qué color es tu pantalón” podemos discriminar si lo dice correctamente o no.

Como la comunicación debe ser lo más fiable posible, nos debemos apoyar siempre en sus emisiones verbales, pero es importante verificarlas indicándole que emplee otra modalidad expresiva paralelamente, con lo que habrá menor frustración y mayor refuerzo en el niño para el empleo de dichas emisiones, al sentir la seguridad de que es totalmente atendido.

Ante cualquier caso que nos encontremos, también tendremos que tener en cuenta si el niño es capaz de tomar iniciativa para manifestar sus necesidades, sus deseos, gustos..., ya que, si no es así, tendremos que tener muy presente todo lo señalado en el apartado de motivación.

Una vez que sabemos por medio de qué modalidad expresiva nos vamos a comunicar con él, tenemos que valorar su comprensión verbal. Para ello tenemos que partir de que toda consigna que se le presente al niño la debe poder contestar con su modalidad expresiva, por lo cual deberemos adaptar las situaciones y materiales para suplir sus necesidades en este área.

Las cuestiones respecto a comprensión que presentamos nos ayudan, no a ubicar al niño en su nivel de comprensión oral, sino a comprobar si las adaptaciones que hemos realizado y la manera de disponer la situación son útiles y el niño puede responder a ellas con seguridad y “fluidez”.

Una vez que hemos comprobado que todo lo planificado resulta eficaz, ubicaremos con gran facilidad al niño, según los objetivos que figuren en nuestro currículum en el área de comprensión oral.

El siguiente cuestionario puede resultar de utilidad para determinar:

- Qué modalidad expresiva utiliza el niño.
- Su comprensión respecto a cuestiones básicas.

Cuestionario número 1: Indicadores para detectar las posibilidades básicas de expresión y comprensión en el niño con déficit motor

Expresión

Siempre es difícil de comprender sí no

Sólo se le entiende atendiendo al contexto comunicativo sí no

Se expresa mediante expresiones faciales sí no
¿Cuáles?

Se expresa mediante gestos sí no
¿Cuáles?

Se expresa mediante sonidos vocálicos sí no
¿Cuáles?

Se expresa mediante palabras aisladas sí no
¿Cuáles?

Expresa claramente el Sí/No:

- Con la mirada.
- Con la cabeza.
- Con movimiento de manos.
- Oralmente.
- Otra. ¿Cuál?



(Cont. Cuestionario n.º 1)

Es capaz de expresar sus necesidades primarias (alimento, higiene...)

sí no

¿Cómo?

Es capaz de expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, enfado...)

sí no

¿Cómo?

Comprensión

Reconoce personas familiares

sí no

¿Cómo lo indica?

Distingue entre propios y extraños

sí no

¿Cómo lo indica?

Reconoce objetos familiares

sí no

¿Cómo lo indica?

Reconoce imágenes

sí no

- De la familia.
- De sí mismo.
- De animales.
- De objetos.

¿Cómo lo indica?

Puede emparejar

sí no

- Objeto con objeto.

Ejemplos:

(Cont. Cuestionario n.º 1)

- Objeto con imagen.

Ejemplos:

- Formas abstractas.

- Figuras.

Círculo con círculo

Triángulo con triángulo

Cuadrado con cuadrado

Rombo con rombo

De manera autónoma. sí no

Indicándole a otra persona para que realice la acción. sí no

Responde a instrucciones sencillas como: “¿dónde está la ventana?” / “mira al techo” / “cierra los ojos”. sí no

¿Cómo lo indica?

**Indicadores para
detectar el grado de
control postural y
movilidad**
Cuestionario número 2



Ha sido muy divulgada la idea de que desarrollo motor y desarrollo cognitivo van íntimamente ligados. Al menos en la concepción piagetiana del desarrollo de la inteligencia, la capacidad de “representar” la realidad aparece tras el período “sensoriomotor”. Desde este punto de vista sería lógico pensar que debido a un mayor o menor déficit en la recepción de estímulos sensoriales y en las ejecuciones motoras y, por supuesto, en la coordinación entre ambos, el desarrollo cognitivo en un niño con déficit motor ha de verse limitado. Esto no es necesariamente cierto, como ya veíamos, al hablar de las características del desarrollo cognitivo del niño motórico. El desarrollo cognitivo podría producirse de forma independiente al desarrollo del control postural y de la movilidad.

Por ello, aunque exista una amplia tradición evaluadora en la que se deducen las adquisiciones cognitivas de los logros motores, en el caso del niño que nos ocupa habremos de separar algunas veces en el tiempo y siempre en las técnicas, la evaluación de ambos procesos y, es más, la evaluación motora orientará acerca del “cómo” trabajar aspectos cognitivos en el niño y de cómo evaluarlos.



La evaluación de la movilidad en el niño con deficiencia motora se justifica por lo siguiente:

- Es un aspecto más entre los madurativos y curriculares. Por tanto, se hace necesaria la evaluación que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo.
- En la “movilidad” se encuentra una de las necesidades educativas especiales de estos niños. De ahí que se haga precisa su evaluación para de esta forma encontrar estrategias para satisfacerlas.

La evaluación del grado de control postural y movilidad del niño nos va dando ideas de las adaptaciones precisas, es decir, del grado de flexibilidad que precisa la escuela para adaptarse a las características físicas del niño y permitirle su acceso al currículum se convierte en un requisito indispensable y demandante de una continua actualización en un niño con un déficit motor: las adaptaciones variarán según vaya evolucionando el estado motor del niño.

El cuestionario número 2 “*Indicadores para detectar el grado de control postural y movilidad en el niño motórico*” se propone por su utilidad en orden a apoyar los dos anteriores motivos de la evaluación de la movilidad en este tipo de niños.

En cuanto al primero, es decir, su utilidad para la evaluación y, por tanto, para la orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje del área motora del currículum, cabe advertir que este instrumento no pretende seguir una secuencia evolutiva-madurativa, por lo que la consecución de un objetivo no tiene que dar por supuesta la adquisición de los anteriores ni tiene por qué ser preciso el aprendizaje de todos ellos. Ahora bien, sí que ofrece sucesivos niveles de ayuda en la reflexión acerca de las adaptaciones curriculares pertinentes a un niño en el área motora del currículum.

Evidentemente, el trabajo y la generalización de los aprendizajes y, por supuesto, su evaluación, supone una labor conjunta y mutuamente enriquecedora por parte del Equipo Educativo.

En cuanto al segundo motivo, es decir, su utilidad para el estudio de las necesidades especiales de movilidad, hay que considerar que el grado y variedad de afectación en autonomía y movilidad dentro de este grupo de niños es muy amplio. De ahí que sea preciso, aunque sea pecando de amplio y exhaustivo, un cuestionario de este tipo

para poder recoger la amplia gama de posibilidades de afectación. Se propone como medio para “aprender a observar”, para automatizar en el educador la observación de las necesidades motoras del niño. No todos los ítems serán relevantes con todos los niños, pero su amplitud y exhaustividad ayudan a ir desmenuzando el proceso y teniendo la suficiente sensibilidad frente a la evolución del mismo podremos ir actualizando las adaptaciones necesarias.

Asimismo, parte de conductas motoras muy básicas; pero retomando la idea de que desarrollo motor y desarrollo cognitivo no siempre van ligados en estos niños, podremos encontrarnos alguna de estas conductas en niños capaces de seguir un currículum ordinario si se adecúan adaptaciones importantes en cuanto a mobiliario, adaptación de materiales, organización del espacio físico del aula y del Centro, etc.





El presente cuestionario se propone como un instrumento útil en las tareas de *evaluación* para:

- El trabajo de objetivos motores.
- La decisión y actualización sobre las adaptaciones que permiten el acceso al resto del currículum.

Cuestionario número 2: Indicadores para detectar el grado de control postural y movilidad en el niño con déficit motor

Nivel de autonomía en desplazamientos

Arrastrarse: (Reptar)

¿Es capaz de deslizarse por una superficie dura empujándose sobre las extremidades?	sí	no
---	----	----

Conejo:

¿Es capaz de desplazarse por una superficie dura con los MM. SS?	sí	no
--	----	----

Andar a gatas:

¿Es capaz de desplazarse por una superficie apoyándose en manos y pies, moviendo las extremidades de forma coordinada?	sí	no
--	----	----

Arrastrarse sobre las nalgas:

¿Se desplaza apoyándose en las nalgas y sirviéndose de dos o más extremidades para ayudarse? (Forma alternativa de andar a cuatro patas)	sí	no
--	----	----

(Cont. Cuestionario n.º 2)

- | | | |
|--|----|----|
| ¿Es capaz de mantenerse en <i>bipedestación con ayuda</i> ? | sí | no |
| ¿Es capaz de mantenerse en <i>bipedestación libre</i> ? | sí | no |
| Si necesita <i>silla de ruedas</i> , ¿se desplaza de forma autónoma? | sí | no |

Caminar con ayuda:

- | | | |
|---|--------------------------|----|
| ¿Es capaz de ir alternando el equilibrio de un pie a otro? | sí | no |
| • Con ayuda del adulto | <input type="checkbox"/> | |
| • Con andador | <input type="checkbox"/> | |
| • Con bastones | <input type="checkbox"/> | |
| • Apoyándose en un pasamano | <input type="checkbox"/> | |
| ¿Es capaz de subir rampas? | sí | no |
| • Con bastones | <input type="checkbox"/> | |
| • Con ayuda de una persona | <input type="checkbox"/> | |
| • Apoyándose en un pasamano | <input type="checkbox"/> | |
| ¿Es capaz de ir alternando el equilibrio de un pie a otro?
(aunque no tenga equilibrio completo o le falte confianza para andar con ayuda) | sí | no |

Nivel de autonomía en colchoneta y suelo

En colchoneta

Cabeza (acostado de espaldas)

Observamos:

* *Giros.*

* *Atención.*



(Cont. Cuestionario n.º 2)

* *Reacciones de enderezamiento.** *Asimetría.*

¿Es capaz de girar la cabeza hacia la izquierda? sí no

¿Es capaz de girar la cabeza hacia la derecha? sí no

¿Es capaz de seguir con la vista de un objeto que se le hace oscilar al frente a su rostro durante todo su recorrido de costado a costado? sí no

¿Es capaz de levantar la cabeza como si tratara de incorporarse? sí no

En situación de reposo

- ¿Presenta asimetría derecha? sí no
- ¿Presenta asimetría izquierda? sí no

Cabeza (echado sobre el abdomen)

Observamos:

* *Asimetría.** *Actividad manual.** *Reacciones asociadas.*

En situación de reposo

- ¿Presenta asimetría derecha? sí no
- ¿Presenta asimetría izquierda? sí no

¿Alcanza un estímulo puesto frente a él? sí no

- ¿Con qué mano? sí no
- ¿Presenta movimientos asociados? sí no
- ¿Presenta coordinación ojo-mano? sí no

(Cont. Cuestionario n.º 2)

Miembros inferiores

Observamos:

- * *Asimetría.*
- * *Reacciones asociadas.*

En situación de reposo

- | | | |
|----------------------------------|----|----|
| • ¿Presenta asimetría derecha? | sí | no |
| • ¿Presenta asimetría izquierda? | sí | no |

Movimientos asociados (ver ítem miembros superiores.)

•

En suelo

- | | | |
|---|----|----|
| ¿Es capaz de hacer volteos? | sí | no |
| Echado sobre el abdomen, ¿es capaz de manipular objetos que están a su alcance? | sí | no |
| Echado sobre el abdomen, ¿es capaz de llegar a objetos que no están a su alcance? | sí | no |
| ¿Es capaz de permanecer sentado sin apoyos? | sí | no |
| ¿Es capaz de permanecer sentado con apoyo de cuña en caderas y espalda? | sí | no |
| ¿Es capaz de manipular objetos una vez sentado? | sí | no |
| ¿Es capaz de pasar de la posición de sentado a la de echado sobre el abdomen sin ayuda? | sí | no |
| • Con pequeña ayuda | sí | no |
| ¿Es capaz de pasar de la posición de sentado a la de rodillas sin ayuda? | sí | no |
| • Con pequeña ayuda | sí | no |



Control postural en situación mesa-silla

(Cont. Cuestionario n.º 2)

Control movimiento cabeza

Es capaz de mantener la cabeza erguida sin ayuda y durante un período de tiempo indefinido?	sí	no
¿Presenta movimientos involuntarios ante la presencia de un estímulo?	sí	no
¿Es capaz de inclinar la cabeza hacia la derecha?	sí	no
¿Es capaz de inclinar la cabeza hacia la izquierda?	sí	no
¿Es capaz de girar la cabeza hacia la derecha?	sí	no
¿Es capaz de girar la cabeza hacia la izquierda?	sí	no
¿Presenta asimetría derecha?	sí	no
Presenta asimetría izquierda?	sí	no

Equilibrio sentado

¿Es capaz de mantener una postura sedente sin necesidad de ayuda?	sí	no
¿Es capaz de mantener una postura sedente con apoyo de ambos pies en el suelo?	sí	no
¿Es capaz de mantener una postura sedente con fijación de pelvis?	sí	no
¿Necesita una cuña incorporada a la silla para facilitar la separación de piernas y/o no resbalar de la silla?	sí	no

Control movimientos miembros inferiores

Ante una actividad cualquiera que se le presente en situación de sentado, ¿muestra movimientos asociados con el M. I. D.?	sí	no
---	----	----

(Cont. Cuestionario n.º 2)

Ante una actividad cualquiera que se le presente en situación de sentado, ¿muestra movimientos asociados con el M. I. I.?

sí no

Control movimiento miembros superiores

¿Presenta independencia segmentaria en el M. S. D.?

sí no

¿Presenta independencia segmentaria en el M. S. I.?

sí no

¿Presenta movimientos asociados que le impiden examinar visualmente los objetos a los que dirige una actividad voluntaria (coger...)?

sí no

¿Es capaz de dirigir sus movimientos manuales hacia un objeto al que dirige la mirada?

sí no

¿Es capaz de efectuar presión con la mano derecha sobre un objeto colocado en la mesa?

sí no

¿Es capaz de efectuar presión con la mano izquierda sobre un objeto colocado en la mesa?

sí no

¿Es capaz de señalar burdamente con la mano derecha?

sí no

¿Es capaz de señalar burdamente con la mano izquierda?

sí no

¿Es capaz de señalar con la mano derecha con movimientos finos?

sí no

¿Es capaz de señalar con la mano izquierda con movimientos finos?

sí no

¿Es capaz de cerrar el puño con la mano derecha?

sí no

¿Es capaz de cerrar el puño con la mano izquierda?

sí no

¿Es capaz de realizar la garra con la mano derecha?

Sí no

¿Es capaz de realizar la garra con la mano izquierda?

sí no



(Cont. Cuestionario n.º 2)

¿Es capaz de hacer chocar el dedo pulgar con los demás de forma que pueda coger objetos entre los dedos y manipularlos con la mano derecha?	sí	no
¿Es capaz de hacer chocar el dedo pulgar con los demás de forma que pueda coger objetos entre los dedos y manipularlos con la mano izquierda?	sí	no
¿Es capaz de realizar pinza (yuxtaposición pulgar-índice) que le permita realizar manipulaciones más precisas que las anteriores con la mano izquierda?	sí	no
¿Es capaz de soltar un objeto en el momento y lugar que se le indique con la mano derecha?	sí	no
¿Es capaz de soltar un objeto en el momento y lugar que se le indique con la mano izquierda?	sí	no
¿Es capaz de coordinar ambas manos?	sí	no
El M. S. derecho ¿presenta la suficiente amplitud para acceder a un teclado de máquina standard?	sí	no
El M. S. izquierdo ¿presenta la suficiente amplitud para acceder a un teclado de máquina standard?	sí	no

Actualmente es difícil encontrar instrumentos que faciliten la evaluación de los aspectos motivacionales a los que hemos ido haciendo referencia a lo largo del documento. En el caso concreto de su aplicación con los niños motóricos se podría decir que no existe ningún instrumento específico que evalúe directamente tales aspectos.

Evidentemente, ello no quiere decir que no existan técnicas que nos permitan evaluar los aspectos motivacionales que se han ido proponiendo. Partiendo de la observación participante y de la propia auto-observación, podemos recabar información suficiente para la evaluación motivacional.

**La evaluación
de la motivación**

Lo que aquí vamos a sugerir son las categorías a observar en la actividad con el niño y el tipo de preguntas y/o categorías a responder o a observar en el caso de la auto-observación. Concretamente presentamos un menú de categorías a tener en cuenta para evaluar el sistema de incentivos del niño y un guión de observación y auto-observación para la evaluación de las atribuciones causales y otras variables relevantes para el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

Sistema de incentivos

Como paso previo al intento de indentificación del sistema de incentivos que un niño con problema motor haya podido desarrollar, hay que tener en cuenta que, en general para todo niño, cualquier motivación de tipo positivo conlleva una expresión emocional del mismo tipo. Para poder saber si algo está produciendo una motivación positiva hay que saber previamente cómo el niño expresa sus emociones del mismo signo.

Así, aún antes de la aparición del lenguaje, la sonrisa juega un papel expresivo de emoción positiva y sirve como vehículo comunicador para que el adulto entienda que la actividad a la que está sometiendo al niño resulta agradable para éste. Además de la sonrisa puede haber una serie de expresiones de activación motriz acompañándola, además, de posibles producciones verbales como risas, gritos, exclamaciones, etc.

Quiere esto decir que, por muy afectado que esté el niño en su capacidad comunicativa o de movilidad, existen una serie de expresiones muy primarias que nos permiten conocer el estado del niño. Conviene, pues, antes que nada explorar y conocer cuando el niño del que queremos evaluar su sistema de incentivos, está expresando un estado de activación emocional positiva.

También de modo previo a la presentación de los sistemas de incentivos más comunes hay que señalar que existen, en general, dos parámetros que guían el desarrollo de estos sistemas. Por un lado, el parámetro de cercanía-lejanía del incentivo y, por otro, el parámetro de externo-interno. El desarrollo conduce de los incentivos más cercanos y totalmente dependientes del exterior a los incentivos no necesariamente presentes ni cercanos e internamente activados desde el propio sujeto. Desde el contacto físico con la madre dirigido, en principio, por ésta hasta la planificación auto-incentiva de la escritura de un libro.



Veamos ahora los sistemas más comunes de incentivos:

Satisfacción de necesidades primarias

Comida, bebida, calor etc.

Búsqueda de contacto físico

El niño necesita la presencia cercana del adulto para ser capaz de iniciar y mantener cualquier actividad.

Búsqueda de contacto visual

El niño no necesita la cercanía del adulto. Le basta su presencia dentro de su campo visual. Hay niños que buscan este contacto de forma continua. Otros, más desarrollados, necesitan sólo de un contacto visual esporádico.

Refuerzo material

El niño necesita ser premiado tras la consecución de la tarea. Necesita saber el premio que pueda conseguir antes de iniciarla. Cuando encontremos a un niño cuya actividad depende de este sistema de incentivos conviene explorar además el tipo de cosas que le resultan reforzantes.

Refuerzo verbal

Lo que inicia y mantiene la conducta del niño en este caso es el contenido reforzante de las instrucciones y verbalizaciones del adulto antes, durante y después de realizar una tarea. En este caso conviene determinar el tipo de contenidos que satisfacen más al niño. Así, tales contenidos pueden ser instrucciones de mejora en la ejecución o mensajes de tipo valorativo. Pueden ser mensajes de tipo competitivo o de tipo cooperativo, etc. (En relación con esto estaría el tema de las atribuciones causales que se presenta en el siguiente apartado).

Auto-refuerzo

El niño trabaja de forma auto-dirigida; es capaz de iniciar y mantener su conducta sin que medien las verbalizaciones del adulto. Ahora lo que hace es producir sus propias verbalizaciones. Estas son al principio espontáneas y audibles por el resto de personas que están junto a él, pero poco a poco se van haciendo internas. En ambos casos, al igual que antes, conviene explorar el contenido de las mismas. Si son espontáneas podrán ser exploradas mediante simple observación pasiva. Si se están internalizando, o se han internalizado del todo, habrá que observar de forma activa, participante cuestionando al niño y preguntándole sobre el tipo de mensajes que se auto-aplica.

Todos estos sistemas pueden funcionar de manera distinta según los ámbitos y personas con que el niño está trabajando. Así, conviene explorar si son equiparables los sistemas de incentivos utilizados en casa y en la escuela, o por los distintos adultos que están con el colegio. Finalmente, ocurre también a lo largo del desarrollo que todos los sistemas de incentivos en los que interviene el adulto pueden irse desplazando hacia los compañeros, amigos, etc., que interactúan normalmente con el niño.



Esta guía de exploración deberá servir, por un lado, para la ubicación e indentificación de los sistemas de incentivos que más fácilmente motivan al niño y, por otro, para ayudar al adulto a establecer los objetivos motivacionales que considere conveniente ir trabajando en función del nivel y desarrollo del niño con el que trabaja.

Tipos de mensajes motivacionales

Aunque no sean todos los tipos de mensajes que puedan afectar al sistema motivacional del niño, presentamos tres grandes grupos de mensajes, los que más comúnmente se utilizan en relación con las actividades escolares: atribuciones, comparaciones e instrucciones.

Atribuciones causales

Consideramos atribuciones causales aquellos mensajes que el niño o el adulto emite, *después* de terminada la tarea, tratando de explicar cuál ha sido la causa del resultado obtenido, sea éste un acierto o un error.

Existen muchos tipos de causas que se pueden utilizar, pero se pueden agrupar en torno a varios parámetros.

Interna-Externa: Según la causa sea interna al sujeto que realiza la tarea o externa a él. *Ejemplo:* el esfuerzo es una causa interna, pero “el profesor me tiene manía” es una causa externa.

Variable-Estable: Según la causa tenga un efecto permanente o transitorio. *Ejemplo:* la habilidad para hacer algo es interna pero difícil de cambiar, el esfuerzo es interno pero fácilmente modificable.

Controlable-no controlable: Según la cantidad de control que el sujeto puede ejercer sobre la causa que influye en el resultado. *Ejemplo:* la buena o mala suerte es una causa externa y no controlable por el sujeto. La dificultad de una tarea es igualmente una causa externa pero puede ser algo más controlada, bien eligiendo una tarea distinta, bien a través del profesor.

Todos estos parámetros son independientes. Así el esfuerzo es una causa interna, pero también variable o controlable.

Comparaciones

Dentro de este apartado conviene resaltar que las consecuencias de con quién se compare el niño o con quién sea comparado son muy importantes. Como esto está desarrollado en otra parte, basta resaltar aquí las categorías a tener en cuenta.

Dos son los puntos de referencia más utilizados:

- Al niño se le compara consigo mismo. Su resultado se pone en relación con resultados anteriores.
- Al niño se le compara con sus compañeros. Su resultado se pone en relación con el resultado de los demás niños en la misma tarea.

Junto con estos tipos de puntos de referencia suelen latir concepciones distintas de la inteligencia. Cuando se compara al niño consigo mismo se facilitan una comprensión de la inteligencia como conjunto de habilidades, más o menos específicas, que están ligadas al esfuerzo e interés que se ponga en adquirirlas. Cuando se compara al niño con los demás niños facilita una concepción de la inteligencia como una habilidad global que no es controlable por el sujeto y que viene dada de antemano.

Instrucciones

Durante todo el tiempo de resolución de una tarea: antes, durante y después de una resolución, el adulto que supervisa su ejecución, e incluso el propio sujeto que la está llevando a cabo pueden estar emitiendo mensajes que sin ser valorativos, como lo son las atribuciones o la comparaciones, pueden facilitar y regular la consecución de la tarea.

Consideramos instrucciones o auto-instrucciones todos aquellos mensajes encaminados a regular verbalmente—ya sea el adulto, ya sea el propio sujeto—, el proceso de resolución de una tarea sea ésta de la índole que sea.

Conviene evaluar la cantidad y calidad de este tipo de mensajes y ponerla en relación con los modos de resolución de la tarea que el niño va desarrollando a lo largo de la actividad escolar.



La importancia que este tipo de mensajes tienen y la relación que guarda su uso con el comportamiento motivacional del niño viene explicado en el tema dos: "Instrucción, motivación y comunicación" (Bases para la enseñanza de los niños con trastornos motores) dentro de este mismo módulo.

En cualquier caso, lo que hemos presentado son categorías que pueden guiar la exploración y evaluación tanto del comportamiento del niño como del nuestro en interacción con él. El modo de observación óptimo dependerá del ámbito y persona que se está evaluando.

Así, si el niño emite en voz alta y de forma espontánea sus **auto-mensajes**, las categorías que hemos presentado serían las de un código de observación. Por ejemplo, si queremos saber si el niño hace normalmente atribuciones después de la consecución de una meta, podemos tener un código del siguiente tipo:

Ficha 1

Niño: Fecha:			
Tarea	Resultado	Atribución	Tipo de atribución
Comprensión de una historia	Buena comprensión	Sí	¡Qué listo soy!
Puzzle	No es capaz de completarlo	Sí	¡Qué mala suerte!
Multiplicación por dos cifras	Se equivoca	Sí	¡Es muy difícil!

Si tratamos de evaluar y explorar **nuestra propia conducta**, podemos incluir categorías que sean referidas a nuestra propia conducta —y por lo tanto de auto-observación—, y podemos añadir junto a la **conducta del niño**. Desarrollando el ejemplo anterior:

Ficha 2

Niño: Fecha:					
Tarea	Resultado	Atribución niño	Mi atribución	Comparación	O t r o s mensajes
Comprensión de una historia	B u e n a comprensión	¡Qué listo soy!	¡Así me gusta; que te concentres!	¿Ves como cuando te concentras lo entiendes todo?	—
Puzzle	No lo completa	¡Qué mala suerte!	¡No prestas atención!	¿Ves como tu compañero lo ha hecho?	La próxima vez procura hacerlo mejor
Multiplicación por dos cifras	Se equivoca	¡Es muy difícil!	(Implícitamente se está expresando la incapacidad del niño: eres tonto)	¡Qué va a ser difícil si todo el mundo lo hace menos tú!	—



Por último, si lo que queremos explorar y evaluar es el modo de **funcionamiento** de los **padres**, estas categorías se pueden convertir en guiones o preguntas para una entrevista con ellos:

Entrevista Padres

Niño: Fecha:

- ¿A qué cree que son debidos, de forma general, los resultados escolares de su hijo?
- Ordene de mayor a menor en orden de importancia las siguientes posibilidades causas de los resultados que actualmente obtiene su hijo:
 - Su esfuerzo.
 - Su habilidad para las cosas de las escuela.
 - La preparación de sus profesores.
 - La buena suerte.
 - La adecuación-inadecuación de la dificultad de las tareas escolares.
- Si tienen hermanos, ¿compara sus resultados con los de sus hermanos?
- Cuando alguna vez le muestra una tarea terminada y ésta está mal, ¿que le dice normalmente?
- ...

Finalmente, advertir de nuevo que todas estas propuestas están estrechamente relacionadas entre sí y, que por tanto, en los casos de afectación severa, habrá que tener en cuenta las capacidades expresivas a la hora de evaluarlas. Del mismo modo hay que tener presente que una incapacidad expresiva severa no tiene por qué conllevar un sistema de incentivos dados o la ausencia de cierto tipo de autovaloraciones sobre los resultados que el niño vaya consiguiendo. Tampoco esto obvia el efecto que nuestro comportamiento ante sus logros pueda tener sobre su motivación.

**Evaluación
de la competencia
curricular**

Ya hemos señalado la importancia de evaluar la competencia curricular y cómo concebimos esta labor en forma de proceso encaminado a establecer:

- Lo que el niño es capaz de realizar sólo en relación a los objetivos y tareas que se le proponen.
- Lo que es capaz de realizar con ayuda de compañeros y adultos que interactúan con él.

También proponíamos como interesante la evaluación de los distintos tipos de ayuda que el niño demanda, recibe y/o utiliza durante la realización de la tarea que se le propone.

Así, una vez especificado el proyecto de trabajo, donde se reflejan los objetivos concretos a desarrollar en cada área, nos plantearemos la evaluación como proceso continuo del desarrollo del mismo.

En este apartado proponemos la *utilización de técnicas de observación* para la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje de las *distintas tareas que el profesor* va estableciendo en función de los objetivos curriculares que se ha planteado.

Dependiendo de que cuente o no con otra persona en el aula (maestro de apoyo, cuidadores, etc...), la observación tendrá que ser participante o bien podrá ser realizada a través de un observador externo.

- En el caso de la *observación participante*, el maestro propone la tarea, interactúa con el niño para su resolución y va registrando todo el proceso.
- En el segundo caso, que como vimos en el documento general de evaluación puede ser una forma de "triangulación", el *observador externo es el que registra* el proceso, mientras que el maestro propone la tarea e interactúa con el niño.

Instrumentos de registro: rejilla de seguimiento, protocolo de observación

Presentamos una **rejilla para el seguimiento** sistemático del trabajo con el niño y para analizar el equilibrio o descompensación de las áreas, objetivos y tareas con respecto a una unidad temporal dada.



Rejilla para el registro y constatación de los objetivos curriculares

Curso/Ciclo Nombre del niño

	UNIDAD TEMPORAL																			
	OBJETIVO	TAREA																		
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			

En el eje de abscisas se reflejan los días en los que vamos a trabajar determinados objetivos que en unos casos será semanal, quincenal o mensual, según cada uno organice temporalmente su currículum y en el eje de ordenadas los objetivos concretos de cada área curricular a trabajar en esa secuencia temporal.

Marcaremos (/) los objetivos que están siendo introducidos y en los que el alumno sigue necesitando algún nivel de ayuda por parte del profesor para su realización. Y marcaremos (x) los objetivos que ya han sido completamente adquiridos.

También puede sernos de utilidad para seleccionar objetivos a observar mediante la técnica expuesta anteriormente, de forma que queden representados un muestreo significativo de los mismos.

Presentamos aquí un **protocolo de observación** para ser utilizado por un observador externo en el que se tratan de recoger los aspectos más importantes del proceso que venimos haciendo referencia.

Este código se está utilizando actualmente con objetivos de evaluación dentro de una investigación. Resaltamos este hecho para llamar la atención sobre el carácter de "observación ideal" a la que responde. Hay que aclarar que su utilización sistematizada por parte del maestro en el aula es importante sobre todo en los casos en que el niño no responde reiteradamente a las estrategias habitualmente empleadas. Baste, en cualquier caso, como propuesta y ejemplificación de cómo se puede recabar la información relevante para la evaluación de la competencia curricular del alumno en los términos en los que la hemos planteado.

Como puede apreciarse, el código presentado es de tipo abierto y permite señalar con cierto detalle algunos aspectos de la interacción entre el niño y el profesor. Está dividido en tres grandes partes, además de las que recogen los datos del observador, del niño y de la fecha.

En la **primera parte** aparecen tres apartados que hacen referencia al tipo de actividad general (*) que se propone, al tipo de motivación con la que en principio se

* Ver teoría de la actividad (Tema dos "Instrucción, motivación, comunicación" de este módulo)



va a trabajar y que se supone que mueve al niño a la realización de la tarea y, finalmente, a la existencia de algún tipo de adecuación o negociación con el niño en relación al interés-motivación que realmente tiene éste y que nos haya podido obligar a plantear la tarea de forma distinta para suscitar su interés.

En la **segunda parte** se presentan, en forma de columnas, una serie de categorías en las que se recogen aspectos como:

- Objetivos.
- Tareas.
- Materiales que el profesor propone.
- Tipo de meta que el niño se plantea a sí mismo siempre y cuando pueda ser explicitada.
- La forma de realización de la tarea que se propone (individual o en grupo).
- Las estrategias que el niño va poniendo en funcionamiento para la consecución de sus metas.
- El diálogo/negociación que el profesor establece con el niño mientras éste realiza la tarea incluyendo las ayudas que **demanda, recibe y utiliza** de parte de adulto y la evaluación de distintos aspectos del proceso incluyendo si el comportamiento del profesor ha sido adecuado, si el niño ha alcanzado de forma correcta los objetivos propuestos y si la tarea cumple los requisitos necesarios para que tales objetivos sean alcanzados correctamente. (Realizada conjuntamente observador y maestro).

Finalmente, en la **tercera parte**, existe un espacio libre para la anotación de observaciones que pudiendo ser relevantes no entraran en ninguna de las demás categorías propuestas.

Protocolo de observación

Observador Nombre del niño Fecha

Descripción de la actividad *										
Motivación *										
Negociación										
Objetivos*	Tareas*	Metas para el niño	Materiales*	Forma de realizar la tarea. In/Gr	Estrategias	Negociación-Interacción		Evaluación		
						Profesor	Niño	Profesor	Niño	Tarea

Observaciones: _____

* Indica todos los apartados que deben ser rellenados antes de proponer la tarea al niño.



Cuestiones a plantear para el análisis del protocolo de observación

La enseñanza se produce en un contexto de comunicación, en el que se regulan mutuamente profesor-alumno, se producen procesos de negociación entre ellos; el maestro pone en marcha unas estrategias de enseñanza y el alumno unas estrategias de aprendizaje.

Vigostky formuló el concepto de **zona de desarrollo próximo** y lo definió como la distancia entre lo que el niño puede realizar independientemente (nivel actual de desarrollo) y a dónde puede llegar con ayuda de adultos o compañeros más adelantados (nivel de desarrollo próximo).

El “truco” de la enseñanza estaría, pues, en situar el objetivo de la instrucción dentro de esta zona, suministrando las ayudas necesarias.

Cuestiones generales sobre los objetivos, tareas y materiales

- ¿Los objetivos y materiales están acordes? (Los objetivos propuestos, ¿pueden ser conseguidos por el niño con los materiales presentados?).
- ¿Las tareas se ajustan a los objetivos planteados?
- ¿La forma de realizar la tarea (individual o grupal) es la más adecuada para la consecución de los objetivos propuestos en relación a las estrategias que ha empleado el niño?

El maestro puede suministrar ayudas acompañando a la consigna y/o durante la ejecución de la tarea.

Cuestiones sobre ayudas que pueden acompañar a la consigna

- ¿Recibe el alumno una consigna global acerca de la tarea?
- ¿Recibe el alumno varias consignas parciales que describen el desarrollo de la tarea?
- ¿Al alumno simplemente se le presenta el material de la tarea?
- ¿El maestro modela la tarea con intención de que el alumno imite su ejecución?
- ¿El maestro da instrucciones al alumno sobre uno o varios pasos de los que se compone la tarea?
- ¿El maestro desmenuza, mediante instrucciones, todos los pasos de que se compone la tarea?

Cuestiones sobre ayudas durante la ejecución

- A lo largo de la ejecución, ¿el maestro repite la consigna inicial?
- ¿El maestro modela la tarea con intención de que el alumno imite su ejecución?
- ¿El maestro indica uno o varios pasos de los que se compone la tarea?
- ¿El maestro desmenuza mediante instrucciones todos los pasos de que se compone la tarea?
- ¿El maestro ayuda al alumno con problemas motores en la ejecución motora de la tarea?

Además de los *procesos instruccionales*, que se producen entre profesor y alumno, se producen también procesos motivacionales.



Cuando el profesor quiere que el alumno desarrolle una actividad ligada con el currículum, programa pensando en cómo despertar el interés del alumno, haciendo referencia a los motivos que al conocer movilizan su conducta.

Esto supone que el profesor evalúa los sistemas de incentivos del alumno y establece su grado de utilidad y adecuación en relación con los objetivos de tipo motivacional, partiendo del estado en que se encuentra el niño.

El niño nace con motivos muy básicos: está motivado por comer, por dormir, por el contacto físico con los adultos que le rodean. Uno de los objetivos de la escuela sería desarrollar personas motivadas por el propio aprendizaje.

Cuestiones sobre la identificación de los sistemas de incentivos que más fácilmente motivan al alumno

- ¿Está motivado por la satisfacción de necesidades primarias?, ¿comida, bebida, calor..., etc.?
- ¿Está motivado por la búsqueda de contacto físico? ¿Necesita la caricia o presencia cercana de la maestra para iniciar o mantener la tarea escolar?
- ¿Está motivado por la búsqueda de contacto visual? ¿Necesita la presencia del adulto dentro de su campo visual, bien de forma continua o bien de forma esporádica?
- ¿Está motivado por el refuerzo material? ¿Necesita ser premiado tras la consecución de la tarea?
- ¿Está motivado por el refuerzo verbal? ¿Inicia o mantiene su tarea debido al contenido reforzante de las instrucciones de mejora en la ejecución que recibe por parte de la maestra? ¿Lo que le refuerza son los mensajes de tipo valorativo?
- ¿Se autorrefuerza? ¿Trabaja de forma autodirectiva y no necesita las verbalizaciones de la maestra?

Para el desarrollo de una buena *motivación por el aprendizaje* es necesario considerar el tipo de mensajes que se le da al niño sobre sus aciertos y errores.

Los tres grandes grupos de mensajes que comúnmente se utilizan en relación a las actividades escolares son: *atribuciones causales, comparaciones e instrucciones*.

Atribuciones causales: Aquellos mensajes que el niño o el adulto emiten después de terminada la tarea, tratándose de explicar cuál ha sido la causa del resultado obtenido, sea ésta un acierto o un error.

Ejemplos de tipos de atribuciones que pueden darse por parte de los alumnos

- *Atribución interna*
"Me ha salido bien porque me he esforzado."
"Me ha salido mal porque yo no soy capaz de hacer estas cosas."
- *Atribución externa*
"Cómo no me va a salir mal si el profesor me tiene manía."
"Me ha salido bien de pura suerte; ha debido ser un buen día."
- *Atribución variable*
"Me ha salido bien porque cada vez sé más sobre este tema."
"Me ha salido mal porque no estaba atenta."
- *Atribución estable*
"Me ha salido bien porque soy listo."
"Me ha salido mal, siempre lo hago mal."
- *Atribución controlable*
"Me ha salido bien porque lo había planificado."
- *Atribución no controlable*
"Me ha salido bien de pura suerte, ha debido ser un buen día."



Ejemplos de tipos de atribuciones que pueden darse por parte del profesor

- *Atribución interna*

“Como has trabajado con ahinco, te ha salido el ejercicio estupendo.”

“Como estás distraído, no puedes contestar a lo que te pregunto.”

- *Atribución externa*

“Has tenido suerte, te ha salido bien el ejercicio.”

“Hoy tienes un mal día, mañana irá todo mejor.”

- *Atribución variable*

“Ves como cada vez lo haces mejor.”

“Cuando te esfuerzas se nota ¡eh!

- *Atribución estable*

“Siempre igual, pareces tonto”.

“Muy bien, chico listo.”

- *Atribución controlable*

“Si hablas no te enteras.”

“Si recuerdas la tarea de ayer serás capaz de realizar ésta.”

- *Atribución no controlable*

“Cuando te ayudo sale bien, si no, no.”

“Te ha salido bien de pura suerte.”

Ejemplo de registro en el protocolo de observación:

“A” es un niño de 8 años, deficiente motor ligeramente afectado que está escolarizado en un centro de integración, en nivel escolar de segundo de ciclo inicial.

La profesora ha escrito, antes de realizar la tarea (en las casillas así señaladas), su preparación de la actividad.

Descripción de la actividad: “Representación de determinados oficios”

Motivación: “Que el grupo-clase realice trabajos de cálculo-aditivo y sustractivo lo mejor posible para que la representación teatral tenga mayor número de escenas”

Objetivos	Tareas	Meta	Materiales
Afianzar la suma y la resta	Cada grupo simulará una situación/ situaciones con relación al oficio que representa en la que tengan que realizar sumas y/o restas. Ejemplos: comprar un billete de autobús, comprobar la cuenta que nos da el camarero, comprar determinados objetos en una tienda. Las cuentas realizadas por cada grupo se pasarán individualmente a los cuadernos	(No parece mostrar interés por la tarea sino por llamar la atención de la maestra)	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos • Monedas • Papel y lápiz

El observador recoge la realización de la tarea por parte del niño en interacción con el profesor. Al final completa el protocolo de la siguiente manera:

Estrategias	Interacción profesor – niño	
LLama a la profesora para que le ayude. Responde sus preguntas. En grupo no trabaja. Sin la presencia directa de la maestra no trabaja.	M. Pregunta cuánto vale cada sumando M. Se aleja M. Le dice cómo hacerlo M. “Date prisa” M. Le mete prisa. Le va preguntando, dirige toda la tarea	A. Responde A. No hace nada A. No lo hace A. No hace nada; llama a la maestra A. Sigue las indicaciones respondiendo a las preguntas



Al final de este proceso el observador y la maestra llegan a la siguiente evaluación:

Evaluación		
Profesor	Niño	Tarea
Dirige y ayuda en forma excesiva al niño. Habría que fomentar más su trabajo e interacción con el resto de los compañeros.	Sabe realizar la tarea, pero está más motivado por recabar la atención y ayuda de la maestra.	Parece correcta para la consecución del objetivo planteado. Quizás podría plantearse como tarea individual.

De todo ello se desprende que tanto la tarea como la forma de proponerla serían adecuadas en principio. El niño demuestra una competencia curricular adecuada aunque existe un problema motivacional. La maestra se planteará como objetivo la necesidad de ir enseñando a trabajar a "A" de forma independiente con aquellas tareas de repaso en las que tenga la certeza de poseer suficiente competencia curricular.

- Proponemos realizar el análisis de un registro de una observación realizada en una hora de trabajo de aula (pág. 70). Este trabajo puede ser realizado de forma individual o grupal. Aconsejamos acudir a la página 63, donde figuran una serie de cuestiones que ayudarán a la mejor y mayor comprensión del protocolo de observación y orientarán el trabajo que aquí se propone. El análisis del registro de observación se hará siguiendo las pautas del protocolo de observación presentado anteriormente.
 - * Descripción de la actividad y de la motivación.
 - * Definición de los objetivos, tareas, materiales.
 - * Ayudas que el profesor da con la consigna o durante de la tarea.
 - * Incentivos empleados por el profesor.
 - * Tipo de comparaciones y atribuciones que suelen emplearse.
- Compara tu resolución de este ejercicio con el desarrollo del mismo recogido en las págs: 71-75.



Registro de una observación

“B” es una niña de diez años afectada de parálisis cerebral. Su deficiencia motora es severa y está escolarizada en Ciclo Inicial en un aula de Educación Especial de un Colegio Público.

Durante una quincena están trabajando en clase el conocimiento de las estaciones del año realizando diversos tipos de trabajos, entre ellos decorar la clase con motivos significativos de cada una de las estaciones.

En la hora de trabajo de aula que seguidamente describimos va a realizar la niña una composición de seis piezas tipo puzzle con un motivo primaveral para afianzar la percepción visual, la descomposición y completamiento.

- La maestra presenta los seis recortes de cartulina y dice: “Pega estos seis recortes juntos para que quede un campo en primavera”. Si nos queda bonito lo usaremos para decorar la clase.
- La niña sonrío, escucha y asiente. Intenta empezar aceleradamente con un recorte pero al ir a cogerla desparrama el resto.
- La maestra recoge los recortes y coloca uno delante de la niña y dice: “Dame uno para pegarlo junto a éste”.
- La niña sonrío y coge con dificultad el recorte correcto.
- La maestra coge el recorte que le da la niña, le da la vuelta y le dice: “Coge el pegamento y dale, para colocarlo en el sitio indicado”.
- La niña coge la barra de pegamento y unta correctamente.
- La maestra coloca el recorte en el sitio.
- La niña lo golpea con la mano para que quede pegado a la cartulina.
- La maestra le vuelve a decir: “Coloca los recortes que quedan para formar el campo”.
- La niña mira a la maestra y no sabe que hacer. Mira los otros cuatro recortes, pero no se decide por ninguno.
- La maestra le dice: “Ya has puesto bien dos recortes, así, fíjate bien que lo sabes hacer”.



Pregunta específicamente por el recorte que viene arriba del primero colocado.

- La niña sonríe y coge el recorte correcto.
- Tanto la maestra como la niña siguen la secuencia anterior para pegar el recorte.
- La maestra vuelve a la consigna anterior en la que no se especificaba la posición.
- La niña mira fijamente los tres recortes restantes. Sonríe y señala la pieza y lugar de colocación de los tres que quedaban.
- Tanto la maestra como la niña siguen las secuencias anteriores para pegar los recortes.
- La maestra refuerza con sonrisa y caricia. Dice: “muy bien”.

Desarrollo del ejercicio propuesto

- El centro de interés que guía el trabajo de la quincena es el conocimiento de las estaciones del año.
- La actividad sería decorar la clase con motivos significativos de cada una de las estaciones.
- La motivación general que dirige la conducta del grupo-clase hacia esa actividad podría ser el realizar los trabajos lo mejor posible (cada alumno según sus posibilidades para que la decoración del aula quede bonita).
- La acción (tal como es entendida por la teoría de la actividad) se indentificaría con la ejecución de los objetivos a través de las tareas planteadas por la actividad, en este caso el objetivo es “afianzar la percepción visual, la descomposición y completamiento” por medio de la tarea “realizar una composición de seis piezas tipo puzzle con un motivo primaveral”.

La meta para la niña podríamos decir que es colocar la composición en la pared, ya que una vez que la maestra ha dado la consigna se dice: “Si nos queda bonito lo usaremos para decorar la clase” y la niña ante esto sonríe, escucha, asiente, e intenta comenzar la tarea aceleradamente. Este primer interés no decae durante toda la realización de la tarea a pesar de las dificultades que le supone.

Por tanto, la motivación general supuesta por la maestra coincide con la meta de la niña.

Los materiales son los mismos que los utilizados por el grupo-clase, sin presentar ningún tipo de adaptación. Dada la dificultad manipuladora que presenta la niña, la maestra le presta ayuda motora durante la ejecución de la tarea, pero únicamente en los aspectos en los que la niña presenta una imposibilidad que no le permite la realización motora.

Las ayudas que le ofrece la maestra son distribuirle y organizarle el material, de forma que la niña pueda realizar con autonomía las habilidades manipulativas para las que muestra competencia (coger un recorte, montarlo con pegamento).

En cuanto al objetivo en sí que se pretende alcanzar con la tarea propuesta, la niña presenta dificultad para realizarlo desde el primer momento sola y la maestra le va ofreciendo ayudas durante la ejecución realizando un “análisis de tarea”.

La maestra, con esas ayudas, se plantea el desarrollar su potencial para que al final (cuando quedan tres piezas) la niña sea capaz de realizar la tarea sola con la consigna inicial: “coloca los recortes que quedan para formar el campo”.

Los mensajes motivacionales utilizados por la maestra, como se ve en “ya has puesto bien dos recortes, así que fíjate bien que lo sabes hacer” son comparaciones consigo misma y atribuciones internas-variables y controlables.

Los sistemas de incentivos ofrecidos por la maestra han sido:

- Refuerzo social: “Si nos queda bonito lo usaremos para decorar la clase.”
- Al finalizar la tarea: “Muy bien.”
- Contacto con el adulto: “Sonrisa, caricias.”

La preparación de la actividad por parte de la maestra ha sido la siguiente:

Descripción de la actividad: “Decorar la clase con motivos significativos de cada una de las estaciones.”

Motivación: “Realizar los trabajos lo mejor posible para que la decoración del aula quede bonita.”

Forma de realizar la tarea: “Individual.”



Objetivos	Tareas	Meta	Materiales
“Percepción visual. Descomposición y completamiento.”	“Realizar una composición de seis piezas tipo puzzle con un motivo primaveral.”	Colocar la composición en la pared.	<ul style="list-style-type: none"> • Seis recortes tipo puzzle con un motivo primaveral. • Cartulina. • Pegamento.

Estrategias	Negociación / Interacción	
	profesor	niño
<p>Pide, mediante señales y gestos, que se le coloque de forma más cómoda en la silla.</p> <p>Escucha, asiente, señala y sonrío cuando realiza bien cada paso.</p>	<p>M. Presenta los seis recortes y dice: “Coloca estos recortes juntos para que quede un campo en primavera.”</p> <p>M. Recoge los recortes y coloca una pieza delante de B y dice: “Dame uno para poner junto a éste.”</p> <p>M. Coloca el recorte señalado. Repite la pregunta.</p> <p>M. Pregunta específicamente por el recorte que veía arriba de la primera.</p> <p>M. Vuelve a la consigna anterior en la que no se especifica la posición.</p> <p>M. Refuerza con sonrisa y caricia. Dice: “Muy bien (B).”</p> <p>M. Durante toda la ejecución le ofrece ayuda motora para realizar la composición.</p>	<p>B. Escucha y asiente. Intenta empezar con un recorte pero al ir a cogerla desparrama el resto.</p> <p>B. Sonríe y señala una pieza correcta.</p> <p>B. Mira a M y no sabe qué hacer. Mira las otras cuatro piezas, pero no se decide por ninguna.</p> <p>B. Sonríe y señala la pieza correcta.</p> <p>B. Mira fijamente las tres piezas restantes. Sonríe y señala la pieza y lugar de colocación de las tres que quedaban.</p>

Profesor	Evaluación Niño	Tarea
Sistema de ayudas correcto. Bien la estrategia de subir y bajar la dificultad de la tarea con sus ayudas.	Capaz de realizarla con ayuda. Probar otra vez con un puzzle de menos piezas (cuatro o cinco) para ver si así lo realiza tras la primera consigna.	Correcta. Plantearse su combinación con otras. Por ejemplo, comprensión de un relato alrededor del dibujo del puzzle.

Observaciones: En este caso el sistema de ayudas dado al niño parece adecuado. Este parece presentar la suficiente competencia curricular como para realizarla aunque sea con ayuda. El profesor se plantea el objetivo de desarrollar su potencial para que al final el niño sea capaz de realizar la tarea sólo con la consigna inicial. En ese momento el profesor se plantearía objetivos de dificultad superior dentro del mismo área de habilidades y conocimientos.





Protocolo de observación

Observador Nombre del niño Fecha

Descripción de la actividad * Decorar la clase con motivos significativos de cada una de las estaciones										
Motivación * Realizar los trabajos lo mejor posible para que la decoración de la clase quede bonita										
Negociación										
Objetivos*	Tareas*	Metas para el niño	Materiales*	Forma de realizar la tarea. In/Gr	Estrategias	Negociación-Interacción		Evaluación		
						Profesor	Niño	Profesor	Niño	Tarea
Percepción visual. Descomposición y completamiento	*Realizar una composición de seis piezas tipo puzzle con un motivo primaveral*	Colocar la composición en la pared.	Seis recortes Puzzle con motivo primaveral. Cartulina Pegamento	Individual	Pide, mediante señas y gestos, que se le coloque de forma más cómoda en la silla. Escucha, asiente, señala y sonríe cuando realiza bien cada paso.	M. Presenta las seis recortes y dice: "Coloca estos recortes juntos para que quede un campo en primavera". M. Recoge recortes y coloca uno delante de B y dice: "Dame uno para poner junto a éste". M. Coloca el recorte señalado. Repite la pregunta. M. Pregunta específicamente por el recorte que veía arriba de la primavera. M. Vuelve a la consigna anterior en la que no se especifica la posición. M. Refuerza con sonrisa y caricia. Dice: "Muy bien (B)." M. Durante toda la ejecución la ofrece ayuda motora para realizar la composición.	B. Escucha y asiente. Intenta empezar con un recorte pero al ir a cogerla desparanra el resto. B. Sonríe y señala una pieza correcta. B. Mira a M y no sabe qué hacer. Mira las otras cuatro piezas, pero no se decide por ninguna. B. Sonríe y señala la pieza correcta. B. Mira fijamente las tres piezas restantes. Sonríe y señala la pieza y lugar de colocación de las tres que quedaban.	Sistema de ayudas correcta. Bien la estrategia de subir y bajar la dificultad de la tarea con sus ayudas.	Capaz de realizarla con ayuda. Probar otra vez con un puzzle de menos piezas (cuatro o cinco) para ver si así lo realiza tras la primera consigna.	Correcta. Plantearse su combinación con otras. Por ejemplo, comprensión de un relato alrededor del dibujo del puzzle.

Observaciones:

En este caso el sistema de ayudas dado al niño parece adecuado. Este parece presentar la suficiente competencia curricular como para realizarla aunque sea con ayuda. El profesor se plantea el objetivo de desarrollar su potencial para que al final el niño sea capaz de realizar la tarea sólo con la consigna inicial. En ese momento el profesor se plantearía objetivos de dificultad superior dentro del mismo área de habilidades y conocimientos.

* Indica todos los apartados que deben ser rellenados antes de proponer la tarea al niño.

**Consideraciones
acerca de
la evaluación del
contexto**

En el documento general (*) de evaluación se ha tenido ocasión de estudiar todo lo que se refiere a la evaluación del contexto escolar tanto próximo como lejano. Poco más podemos aportar. En los anexos del citado tema se recogen una serie de indicaciones que sirven claramente para todo tipo de situaciones educativas y a estos datos nos remitimos al respecto.

Ahora bien, el niño motórico tiene unas necesidades específicas que no queremos dejar de resaltar: con él tenemos que tener en cuenta una serie de variables físicas para adecuar la escuela al niño.

En primer lugar, debemos fijarnos en la existencia o no de barreras arquitectónicas. La especificación concreta de las condiciones que debe reunir todo edificio (anchos de puertas, ascensores, anchuras de pasillos, baños adaptados, etc...) se realiza en la guía de material de la que se hablará en el documento correspondiente. Pensamos que el maestro debe conocerlas para valorar cuáles son las condiciones existentes en su propio centro. Es cierto que el mero hecho de conocerlas no va a eliminarlas y no es menos cierto que la supresión de barreras arquitectónicas pasa por una política más general que se escapa en buena medida a posibles decisiones desde la escuela de las personas que la forman. Sin embargo, en muchas ocasiones se ponen las barreras arquitectónicas como excusa para la posible exclusión de un niño que debido a su estado físico precisaría de pequeñas modificaciones ambientales (ubicar su clase en la parte baja del edificio, realizar rampas caseras con ayuda del carpintero del barrio...).

Por lo demás, un maestro concienciado en el tema y conocedor de los aspectos más básicos, puede llegar a influir cuando se va a realizar alguna obra en la escuela incidiendo en la supresión de algunas barreras.

En segundo lugar, tenemos que tener en cuenta una serie de variables que hacen relación a la ubicación física del aula, la colocación del material, la utilización del espacio dentro de la misma, etc. Para ello consideramos las siguientes cuestiones:

Barreras arquitectónicas

- ¿Existe un fácil acceso al Centro?

(*) Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria (tema siete) de esta misma "serie: formación".



- ¿Existe fácil acceso al aula?
- ¿Hay escaleras?
- ¿Son fácilmente superadas con rampas?
- ¿Los pasillos tienen ancho suficiente como para que pase una silla de ruedas?
- ¿Las puertas tienen el ancho adecuado?
- ¿Los baños están adaptados?
- ¿Es posible que el niño se “arregle” con las condiciones actuales en el baño?
- ¿Qué cambios posibles se podrían realizar?

Organización del espacio en el aula

- ¿Está organizado el espacio de tal forma que se permite el desplazamiento del niño en función de su propia autonomía (bastones, trípode, silla de ruedas...)?
- ¿Está organizado el material de tal manera que permite su acceso al niño en función de su autonomía?
- ¿Está colocado a la altura suficiente como para que pueda acceder libremente?
- ¿El tipo de mesa que tiene el niño es el más adecuado a su situación física?
- ¿La colocación de las mesas permite una fácil integración del niño?
- ¿Se encuentra el niño colocado en un sitio en el cual puede oír y ver todo lo que se realiza en clase?
- ¿Está colocado en un sitio en el que su situación de incapacidad destaca impidiendo un buen nivel de integración?
- Las actividades que se plantean le permiten una integración física adecuada?
- ...

Actualmente resulta difícil encontrar algún instrumento mínimamente contrastado que permita al maestro organizar toda la información que se va generando día a día

**Propuesta de dossier
acumulativo**

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder valorar sistemáticamente dicho proceso y consecuentemente tomar decisiones con respecto a la intervención.

Por tal motivo presentamos un dossier del alumno, que consideramos de utilidad, en el cual quedan reflejadas la valoración/intervención que se va realizando, como un proceso encaminado a establecer:

- Los criterios que se van teniendo en consideración para suplir y facilitar el aprendizaje, según la situación que presente el niño en los aspectos de comunicación, movilidad y motivación.
- Lo que el niño es capaz de realizar solo en relación a los objetivos y tareas que se le proponen.
- Lo que es capaz de realizar con ayuda de compañeros y adultos que interactúan con él.
- Los distintos tipos de ayuda que el niño demanda, recibe y/o utiliza durante la realización de la tarea.
- A qué incentivos responde positivamente y si están adecuados a su edad y necesidades.
- Qué tipo de mensajes motivacionales (atribuciones, comparaciones) se emplean con los alumnos y qué estrategias se aplicaron para favorecer el proceso de maduración.
- Qué modelo de organización y metodología puede favorecer en mayor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
- Qué tipo de demandas y/o colaboraciones es aconsejable mantener con otros profesionales (logopedas, fisioterapeutas...) para favorecer el mayor nivel de autonomía y de interacción del niño en el aula.

Con todo ello, el profesor hipotetiza, toma decisiones e interviene tomando en consideración todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Dossier acumulativo

Datos de filiación

Apellidos Nombre

Fecha de nacimiento Edad

Lugar de nacimiento

Domicilio actual

Teléfono

Composición familiar

Padre	edad	profesión	estudios
Madre	edad	profesión	estudios
Hijos	edad	profesión	estudios
	edad	profesión	estudios
	edad	profesión	estudios
Otros miembros			
.....			

Medio en que viven

Información procedente de: Fecha:

Contenido de la misma:

.....

Dinámica familiar

Información procedente de: Fecha:

Contenido de la misma:

.....

Historia clínica

Información procedente de: Fecha:

Contenido de la misma:

.....

Historia intervención terapéutica

Información procedente de: Fecha:

Contenido de la misma:

.....



Historia educativa

Información procedente de: Fecha:

Años de escolaridad y características de la misma
.....
.....

Información psicopedagógica procedente de equipos de apoyo a la escuela
.....
.....

Información psicopedagógica procedente de anteriores profesores-tutores a otros profesionales del equipo docente
.....
.....
.....

Programación general de ciclo/curso

(Adjuntar aquí la programación general del curso al que pertenece el alumno y anteriores A. C. I. s. si se hubiesen realizado)
.....

Necesidades educativas especiales

	Información acumulada hasta el presente	Formulación de hipótesis a observar	Primer planteamiento de intervención	Datos de la observación
Comunicación				
Movilidad				
Motivación				

Objetivos y tareas:

	Información acumulada hasta el presente	Formulación de hipótesis a observar	Primer planteamiento de intervención	Datos de la observación
Estrategias del niño				
Estrategias de intervención				
Presentación material				
Presentación actividades				
Organización y Metodología				



Rejilla para el registro y constatación de los objetivos curriculares

Curso/Ciclo Nombre del niño

	UNIDAD TEMPORAL																			
	OBJETIVO	TAREA																		
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
AREA:	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			
	OBJETIVO																			

Análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje

Necesidades educativas especiales

Comunicación _____

Movilidad _____

Motivación _____

Objetivos y tareas

Estrategias del
niño _____

Estrategias de
intervención _____

Presentación
material _____

Presentación
actividades _____

Organización
y
Metodología _____

Toma de decisiones para el siguiente período

.....

.....

.....



A lo largo de este tema se ha pretendido incidir de manera práctica en lo importante que es la necesidad de congruencia entre la teoría (concepciones previas) y la práctica pedagógica centrándonos en el proceso de evaluación.

En la segunda parte hemos estudiado una serie de variables que se han de tener muy presente con el niño motórico. Se trata de la movilidad, la comunicación y la motivación, aspectos que nos parecen básicos y previos al abordaje de cualquier tipo de intervención educativa.

Para la evaluación de la competencia curricular se parte del criterio de que realizadas las adaptaciones necesarias en la situación de aprendizaje, el niño con trastornos motores tiene las mismas condiciones que cualquier otro tipo de niños.

Se aportan, por último, una serie de técnicas para valorar todos estos aspectos partiendo de la idea subyacente a lo largo de todo el documento de que debemos evaluar, no sólo el estado actual del alumno, sino también la Zona de Desarrollo Próximo y, en consecuencia, su potencial de aprendizaje. Partimos, por tanto, de la idea de realizar una evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, idea que se ha querido aportar de manera gráfica a través del esquema de dossier que presentamos.

Resumen



Bibliografía

- BASIL, Carmen, y RUIZ, Robert (1985): *Sistemas de comunicación no vocal para niños con disminuciones físicas*. Ed. FUNDESCO.
- BANK MIKKELSEN (1975); *El principio de normalización*. Madrid. Revista Siglo Cero, núm. 37.
- DE KETELE, Jean-Marie (1984): *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, Rocío(1983): *Psicodiagnóstico*. UNED – 3 volúmenes.
- GLASER, R. (1971): *The nature of reinforcement*. Nueva York. Academic Press.
- HAYWOOD (1977): Alternatives to normative Assessment en Mitler, p. ed.: *Researche to practice in mental retardation*, vol. 2.
- LURIA, A. R., y TSVETSKOVA, L. S. (1987): *Recuperación de los aprendizajes básicos (Neuropsicología y Pedagogía)*. Madrid. Ed. CITAP.
- MARÍN, M. A., y BUISÁN, B. (1986): *Tendencias actuales en el Diagnóstico Pedagógico*. Ed. Barcelona. Laertes.
- NIRJE, B. (1969): *The normalization Principle, Implications and conmmments*. Simposium of Normalization.
- POPHAM (1978): *Criterion Reference measurement*. Pretice Hall, Englewood cliffs, New Jersey. En español: 1983. *Evaluación basada en criterios*. Ed. Magisterio Español.
- SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE SANT-BOI Y SANT JUST DESVERN (1986): *Evaluación y Seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación*. Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.
- YGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*. Mit Press and John Wiley and Sons, Cambridge, Mass. En español (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pleyade.
- WOLFERSBERGER (1972): *Normalization, the principles of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation. Toronto – Canadá.



Roberto



Evaluación	Ayudas/estrategias	Adaptaciones
<p style="text-align: center;">NIVEL DE AUTONOMÍA EN DESPLAZAMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desplaza “reptando” (desplazarse por una superficie dura empujándose, reptando) • Es capaz de mantenerse en pie • Es capaz de ir alternando el equilibrio de un pie a otro • Utiliza silla de ruedas comenzando a ser autónomo en su manejo <p style="text-align: center;">NIVEL DE AUTONOMÍA EN SUELO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de permanecer sentado en el suelo <p style="text-align: center;">CONTROL POSTURAL EN SITUACIÓN MESA-SILLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantiene buen control postural con apoyo de ambos pies en el suelo <p style="text-align: center;">CONTROL DE MIEMBROS SUPERIORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • No presenta independencia segmentaria • Mano preferente la izquierda; utiliza la derecha como apoyo • Es capaz de efectuar presión con ambas manos sobre un objeto colocado en la mesa • Tiene adquirida la pinza y señala con movimientos precisos • Lentitud en los movimientos manipulativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda • Con ayuda • Necesita ayuda para pasar de silla de ruedas a silla de aula o suelo • Con apoyo en la espalda • Para que mantenga los pies apoyados sobre una superficie dura, se le ayuda con un cajón que hace de reposapiés. 	<p><i>No se necesitan adaptaciones específicas salvo las que vienen dadas por la lentitud de movimientos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetar su tiempo más lento de ejecución motora • Que la proposición de las tareas que se le presenten necesiten menos cantidad de ejecución motora para compensar el ritmo

Anexo

Orientaciones para la resolución de los ejercicios



Movilidad



Comunicación

Movilidad

Gerardo



Evaluación	Ayudas/estrategias	Adaptaciones
<ul style="list-style-type: none"> • COMPRESIÓN: Su comprensión verbal es adecuada a su edad y su nivel educativo, y significativamente superior a su nivel de expresión • EXPRESIÓN: Se le entiende con facilidad, aunque su pronunciación no es totalmente correcta 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesita un cierto nivel de exigencia por parte del adulto para pronunciar con mayor corrección 	<p><i>Exploración basada en respuestas verbales y material manipulativo que no requiera precisión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando la tarea sea manipular materiales didácticos habrá que organizárselo de forma que no se le exija demasiada precisión
<ul style="list-style-type: none"> • Se desplaza mediante marcha autónoma inestable • Control postural situación mesa-silla, bueno • Muestra movimientos asociados ante actividades que requieren cierta precisión o no está correctamente sentado • Utiliza la mano derecha y se le está iniciando en el manejo de la segunda como ayuda • Es capaz de señalar con precisión, de efectuar presión sobre la superficie de la mesa, de coger objetos en garra y de soltarlos en el momento y lugar que desea 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesita que se centre con ambas manos sobre la tarea • Necesita un cajón que haga de reposapiés para que mantenga los pies apoyados sobre una superficie • Se le facilita la ejecución de las actividades de lápiz-papel con algún tipo de sujección de la hoja y utilizando lápices gruesos o aumentándolos de grosor con mucha plastilina 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se requieran trazos precisos es conveniente adaptarle la tarea de forma que sólo tenga que hacer pequeños trazos • Las tareas que se le adapten le tienen que facilitar seguir el mismo ritmo que el grupo-clase y no tienen que ser significativamente distintas • Precisaré instrucciones verbales individuales para la ejecución de tareas adaptadas



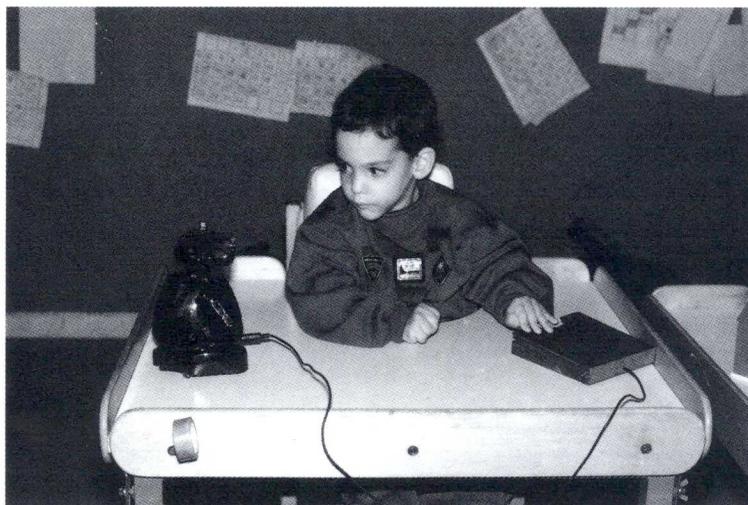
Ivan



Evaluación	Ayudas/estrategias	Adaptaciones
<ul style="list-style-type: none"> • COMPRESIÓN: Supera los objetivos del Ciclo Inicial • EXPRESIÓN: Se le entiende dentro de un contexto, "sí/no" verbal, claro 	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones es necesario facilitarle la expresión a través de menús de respuesta, con el fin de estar seguros de haberle entendido y de no cansarle excesivamente (esto no quiere decir limitar la conversación a preguntas cerradas) • No exigir una respuesta vocal y una respuesta motora (señalización... simultáneamente) 	<p><i>Apoyándonos en sus emisiones verbales, se le presentarán "menús de respuesta" verbales y gráficos, con el fin de que pueda contestar con "sí/no" verbal o con señalizaciones</i></p>



Comunicación





Iván



Movilidad

Evaluación	Ayudas/estrategias	Adaptaciones
<p>AUTONOMÍA EN DESPLAZAMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Se desplaza en silla de ruedas no siendo autónomo en su utilización <p>AUTONOMÍA EN SUELO</p> <ul style="list-style-type: none"> Se desplaza por una superficie dura impulsándose con los miembros inferiores y ayudándose con los superiores Es capaz de pasar de la posición de echado sobre el abdomen a la de rodillas sin ayuda Permanece de rodillas en el suelo sin necesidad de apoyo <p>CONTROL POSTURAL EN SITUACIÓN MESA-SILLA</p> <ul style="list-style-type: none"> Es capaz de mantener la cabeza erguida sin ayuda y durante un período de tiempo prolongado, pero a veces presenta movimientos asociados que hacen que la cabeza oscile hacia atrás Presenta asimetría de cabeza: lado predominante el derecho Permanece sentado con la sujeción de una cuña en la silla y de reposacabezas Ante actividades que requieran cierta precisión, muestra movimientos asociados en brazos y piernas <p>CONTROL MIEMBROS SUPERIORES</p> <ul style="list-style-type: none"> No presenta independencia segmentaria y sí suficiente amplitud de movimientos Es capaz de dirigir sus movimientos manuales hacia un objeto al que dirige la mirada, aunque en ocasiones presenta movimientos asociados que le dificultan el examen visual La mano preferente es la izquierda; la derecha también la utiliza cuando por la distribución de materiales en la mesa le viene mejor La forma de coger objetos es en garra, para soltarlos necesita ayuda y no los suelta en el sitio que corresponde Señala burdamente; en ocasiones le cuesta un tiempo hasta que la mano se mantiene en el lugar que él quiere. Manteniendo un buen control postural es capaz de llegar a señalar con precisión Es capaz de efectuar presión sobre una superficie 	<ul style="list-style-type: none"> Es necesario trasladarlo de la silla de ruedas a la silla de aula y al suelo Reposacabezas/cuña en la silla Es conveniente no pedirle tareas excesivamente precisas, o dos respuestas a la vez para no provocarle mayor número de respuestas asociadas Hay que recordarle que mantenga la mano derecha encima de la mesa En general necesita trabajar el centrar las dos manos encima de la mesa para favorecer el control postural Se le facilita la ejecución de actividades manipulativas utilizando materiales antideslizantes y útiles aumentados de grosor por medio de velcro o plastilina 	<p><i>Se empleará material manipulativo grueso, que no requiera precisión y material antideslizante</i></p>



Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica





Ministerio de Educación y Ciencia

H/ 2627