



---

**Universidad de Valladolid**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN  
HABILIDADES SOCIALES Y LECTOESCRITURA PARA  
EL ALUMNADO CON FUNCIONAMIENTO  
INTELLECTUAL LÍMITE EN UN CENTRO ORDINARIO**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**AUTOR: ANTONIO MARCOS PINTADO**

TUTOR: Prof. Dr. JUAN ANTONIO VALDIVIESO BURÓN  
(Departamento de Psicología)

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.  
VALLADOLID

Junio 2016

## **Resumen**

Se presenta una propuesta de intervención para la mejora de las habilidades sociales y de lectoescritura aplicada a alumnos de Educación Primaria que presentan funcionamiento intelectual límite. Muchos autores reconocen la importancia de la intervención psicopedagógica en estas áreas como ámbitos de la promoción y mejora del desarrollo individual, social y escolar que logre una plena integración del alumnado con dicha discapacidad.

El conjunto de actividades que se proponen dan respuesta a las necesidades sociales y académicas de manera combinada y complementaria, para así generar una dinámica docente más motivadora, a la vez que integradora de los ámbitos deficitarios del alumnado con esta discapacidad.

El programa de actividades que se ha diseñado cuenta con actividades y sesiones de trabajo para ser llevadas a cabo en un centro escolar ordinario de Educación Primaria, que plantea dinámicas grupales e individuales, así como actuaciones de motivación y de evaluación de los aprendizajes mediante observación y pruebas de nivel, siempre integradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje curriculares del grupo-clase.

**Palabras clave:** *Funcionamiento intelectual límite, Necesidades Educativas Especiales, Intervención educativa, habilidades sociales, lectoescritura, dificultades de aprendizaje, Educación Especial.*

## **Abstract**

An intervention strategy to enhance the social and reading-writing for primary education students is presented. Numerous authors acknowledge the importance of the educational psychology intervention in these areas as the scope of encouragement and improvement of not only the academic and social development, but also for the self development.

The set of activities proposed act, in a alternative manner, so as to avoid the tiredness of the student and seeking an increase on the motivation levels during the practical application.

The program of activities has been designed with workshops to be applied in an ordinary primary school, which includes individual and groupal dynamics, as well as motivation performances and technical assessment of learning such as observation and testing, often integrated in the teaching-learning curriculum of the class.

**Key words:** *Borderline Intellectual Functioning, educational intervention, social abilities, reading and writing skills, Special needs education*

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
4.1. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL LÍMITE: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS.....	7
4.2. CAUSAS DE UN DESARROLLO COGNITIVO DEFICITARIO.....	10
4.3. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON FIL .....	12
4.4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON FIL.....	14
4.4.1. Medidas ordinarias y extraordinarias de respuesta educativa .....	14
4.4.2. Modelos psicopedagógicos de aplicación .....	16
a) El modelo de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en el desarrollo cognitivo .	16
b) La Teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigostky. ....	18
5. METODOLOGÍA.....	19
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	21
7. CONCLUSIONES.....	34
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	37
9. ANEXOS .....	42

# 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la LOMCE (2013), al igual que la anterior Ley Orgánica, que regía el sistema educativo español, la LOE (2006), da una gran importancia a la atención a la diversidad, puesto que cada día son más los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa. En este ámbito nos encontramos con uno de los pilares básicos de esta ley, su carácter global e integrador, con el que pretende ofrecer una enseñanza de calidad a todas las personas a partir del concepto de inclusión, siendo por tanto una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

En este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) se trata el tema de la atención a la diversidad, con alumnado que presenta Funcionamiento Intelectual Límite (en adelante FIL), en el que el profesorado de los centros escolares en la etapa de Educación Primaria ha de hacer frente y mejorar los procesos de socialización y las dificultades específicas presentes en el aprendizaje, como aspecto central para la consecución de un mejor nivel de calidad en la enseñanza de este tipo de alumnado y la optimización de su desarrollo personal.

La categoría de FIL en la literatura psicológica y pedagógica ha conllevado múltiples acepciones, enfoques y tratamientos, sin que se pueda vincular a una entidad nosológica definida (Artigas-Pallarés, 2003), por lo que resulta igualmente complejo establecer criterios de intervención claros y con una funcionalidad y aplicabilidad únicas. Por ello, cabe preguntarse qué ámbitos del desarrollo personal y escolar serían los más convenientes dar respuesta en la etapa de Educación Primaria ante casos de alumnos que se incluyan en esta categoría (Escandell, 2004). Así, Verdugo (1995) concede importancia al tratamiento psicopedagógico de las necesidades sociales y la conducta de adaptación, al igual que Fernández-Campos (2002), Grau (2006). En este sentido la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (2009) ha pretendido impulsar programas referidos a la promoción del desarrollo social de los alumnos con discapacidad intelectual. De igual manera, otro de los ámbitos necesarios de intervención en este tipo de alumnado es el desarrollo curricular de las áreas instrumentales básicas, especialmente la lectoescritura (Muñoz y Portillo, 2007; Muntaner, 2001; Torres, 2003).

Teniendo todo esto anterior en cuenta, este TFG primeramente analiza los

presupuestos teóricos y metodológicos que tienen que ver con la FIL del alumnado y su intervención educativa. Posteriormente se ha elaborado una propuesta de intervención en habilidades sociales y lectoescritura que ayude a compensar sus dificultades.

Se considera relevante el tratamiento educativo y terapéutico de esta tipología de alumnado, ya que se encuentra en un terreno poco definido en cuanto a la normativa o legislación aplicable de la atención educativa a la diversidad, y que a pesar de todo se ha de tener en cuenta como un colectivo de atención específica por parte del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, como grupo de desarrollo de los procesos de normalización e integración social y escolar en un centro ordinario y que comparte criterios de desarrollo de actuaciones psicopedagógicas múltiples y diversas.

## 2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los objetivos que se pretenden lograr con este trabajo son los siguientes:

1. Analizar y revisar bibliográfica y teóricamente el estado de la cuestión sobre la intervención de la Educación Especial en el ámbito de la FIL.
2. Diseñar y desarrollar un programa de intervención específico de mejora de la lectoescritura y de enseñanza de habilidades sociales aplicado al alumnado objeto de estudio.
3. Poner en práctica competencias específicas del maestro de Educación Especial en el ámbito de intervención con el alumnado con FIL, valorando el alcance para su integración escolar y social.

Con el desarrollo de este TFG se ha profundizado, además, en el desarrollo de las siguientes competencias específicas para el desempeño de la labor docente en el ámbito de la Educación Especial:

- a) Ser capaz de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula, en especial con la del maestro especialista de Pedagogía Terapéutica, en cuanto a su intervención con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con la capacidad intelectual límite.
- b) Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, en cuanto a la actuación docente con el alumnado con capacidad intelectual límite.
- c) Ser capaz de organizar de forma aplicada procesos de interacción y comunicación en el aula propios del maestro especialista en Pedagogía Terapéutica.
- d) Controlar y hacer un seguimiento del proceso educativo, en especial del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo legislativo actual (LOE, 2006 y LOMCE, 2013) en cuanto al tratamiento educativo y curricular del alumnado propio de la atención educativa de la diversidad hace explícito la necesidad de desarrollar actuaciones docentes con un carácter global e integrador, concediendo una gran importancia a la igualdad de oportunidades para que cada persona llegue a desarrollarse de manera satisfactoria. De este modo, la atención educativa a la diversidad, no sólo como planteamiento teórico, sino también como objeto e hilo conductor de intervención ha de regir el desarrollo profesional como Maestro de Educación Especial, siendo artífice y agente activo para la promoción de esta máxima en el sistema educativo. De este modo, el diseñar y aplicar programas de intervención para la rehabilitación educativa y terapéutica del alumnado con necesidades educativas especiales se consolida como una tarea nuclear para el docente que le atiende.

Asimismo, teniendo en cuenta una de las Competencias generales dentro del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, que es *“el conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad”*, este TFG trata de llevarla a su máxima concreción. Este hecho ha ido cogiendo fuerza, puesto que se ha ido incorporando progresivamente en nuestras aulas, gracias a las prescripciones legislativas y a los principios de normalización e inclusión social y educativa efectivos.

Por tanto, basándonos en la integración y en la atención a la diversidad del alumnado, se va a diseñar un programa para facilitar la socialización y el aprendizaje del alumnado que presenta déficits cognitivos y se engloban dentro de la tipología de alumnado con FIL.

El Trabajo se centra en el análisis y en la intervención educativa práctica del alumnado con FIL, siendo ésta la tipología más común existente en las aulas de los centros escolares ordinarios de Educación Primaria, y con ello, el tipo de casos más generalizado con los que se interviene dentro del plan de actuación de un Maestro de Educación Especial, permitiendo así profundizar en cómo dar una respuesta adecuada y de calidad a este alumnado, basada en conocimiento científico y en experiencias contrastadas.

El trabajo como maestro de Educación Especial con el alumnado con FIL se va a centrar preferentemente en el desarrollo de los procesos de lectoescritura y de la socialización, como áreas prioritarias que facilitan la interacción y el desarrollo lo más ajustado y normalizado posible dentro de un entorno escolar ordinario (Portillo, 2005).

Así mismo en la Instrucción de 9 de Julio de 2015 de la Dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León establece en el anexo 1 (“Alumnado con Necesidad específica de apoyo educativo”) un grupo referido a dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico, en el que incluye la tipología con entidad propia de “capacidad intelectual límite”.

Por último, decir que esta temática posee una entidad conceptual, experimental y clínica sumamente compleja, que apenas ha sido estudiada (Salvador-Carulla y otros, 2013), ya que existe falta de consenso terminológico y hay ausencia del mismo dentro de las principales clasificaciones diagnósticas (DSM-IV-TR, DSM-5).

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL LÍMITE: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Para conocer la intervención, en primer lugar debemos saber qué entendemos por FIL. En este sentido, nos vamos a referir a dos ejes fundamentales: uno normativo-legislativo y otro clínico.

Desde el punto de vista normativo-legislativo, hay que mencionar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que establece en el título II (Equidad en la educación) el término “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, aludiendo así al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, debiendo ser provistos de procedimientos y recursos precisos para una atención integral y una potenciación de sus capacidades. Dentro de este tipo de alumnos se encontraría el “alumnado con capacidad intelectual límite” que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León así determina según la Instrucción de 9 de julio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León, concibiéndolo como un tipo de alumnado que presenta una “capacidad intelectual límite” y un retraso de dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular (al menos en las áreas instrumentales) y el que corresponde al curso en el que está escolarizado.

Desde el punto de vista clínico, y haciéndose referencia expresa a las Clasificaciones Internacionales de los Trastornos Mentales (de la APA), habría que diferenciar entre el alumnado cuyo nivel cognitivo se entiende o se encuentra dentro de la normalidad, y por otro lado, aquel que posee un déficit cognitivo. Éste en un primer momento fue establecido en el DSM-IV-TR (2002) Capacidad Intelectual Límite, haciéndose extensible la Denominación clínica de “borderline” –“Borderline Mental

Retardation” o “Borderline Intellectual Capacity” y/o “Borderline Learning Disability”- (Salvador-Carulla y otros, 2013). Posteriormente, poco más de una década después, e incidiendo en el aspecto más funcional y de aplicación de las capacidades cognitivas, pasó a denominarse en el DSM-5 (2013) “funcionamiento intelectual límite”.

Este cambio conceptual y paradigmático puede ser sintetizado de manera gráfica en la siguiente figura:

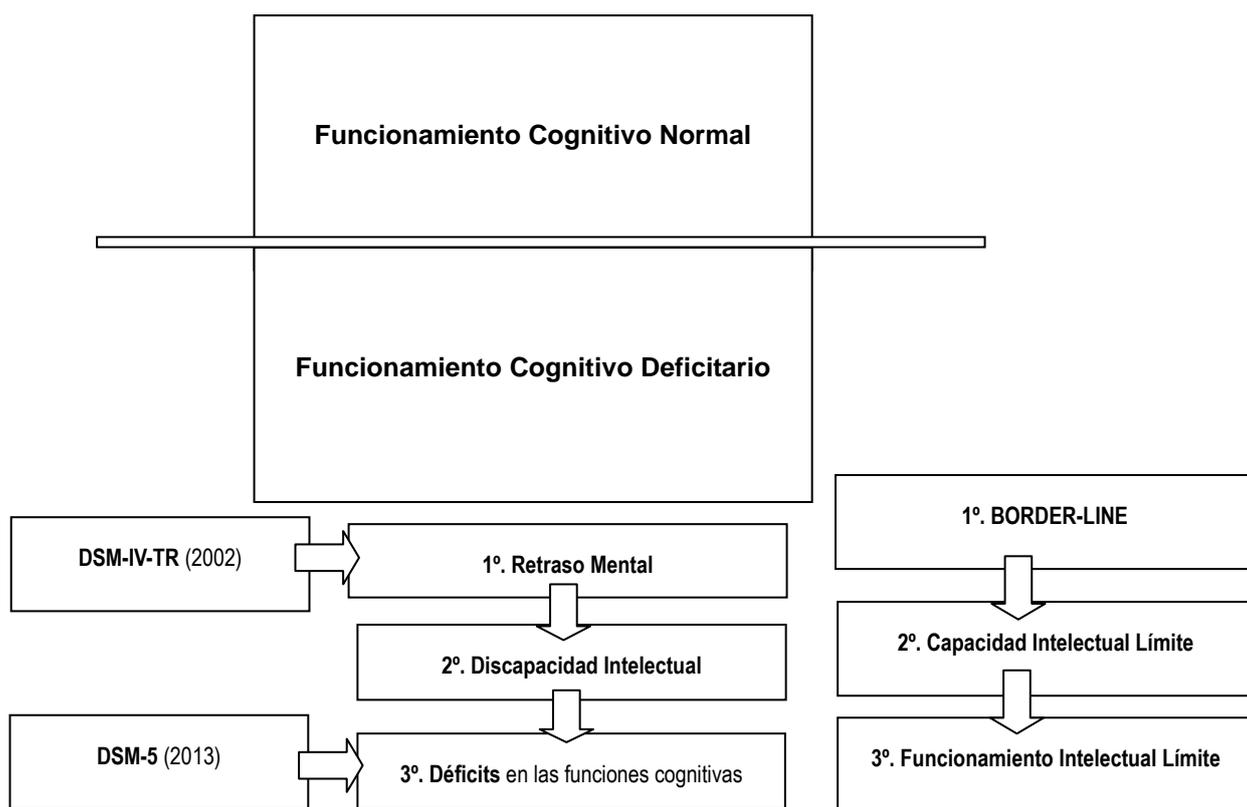


Figura 1. Proceso de desarrollo conceptual de “funcionamiento intelectual límite” (elaboración propia).

Estos cambios aportaron una connotación diferente, más específica y adecuada a una clasificación que en muchos casos fue difícil de diagnosticar adecuadamente, configurándose así como una entidad sumamente compleja, que apenas se ha estudiado con profundidad (Hassiotis y otros, 2008).

Los problemas derivados de la taxonomía y la terminología han generado en este cuadro psicopatológico controversias y discusiones en los planos clínicos, educativos y sociales, estando en una situación de indefinición operativa.

El funcionamiento intelectual límite (FIL) está muy pobremente definido en el

DSM-IV-TR (APA, 2002). Se incluye en una categoría diagnóstica denominada “Otras condiciones que pueden ser foco de atención clínica”, siendo dentro de este apartado donde se define el FIL haciéndose referencia a los individuos cuyo Cociente Intelectual (CI) se halla comprendido en la franja entre 71-85. No se lleva a cabo ninguna otra consideración específica, además de que se ha de establecer el diagnóstico diferencial con el Retraso Mental (RM).

En el manual de DSM-5 (2013), nos encontramos que para que una persona esté considerada como discapacitada intelectual, debe presentar un CI inferior a 70 puntos. Pero si el coeficiente intelectual es superior, aunque solo sea ligeramente, esa persona se considerará que presenta una capacidad de inteligencia límite. Por tanto, el FIL viene establecido por presentar un coeficiente intelectual situado entre 71 y 84 puntos.

El concepto de capacidad de inteligencia límite (FIL) se suele utilizar como categoría diagnóstica, con unas connotaciones similares a las del retraso mental (RM), pero destacando su carácter leve. Esta conceptualización implica que las personas con FIL van a tener unas limitaciones escolares, sociales y laborales similares a las del retraso mental, aunque de menor grado (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007b).

Por otro lado, hay que tener claro lo que se entiende por Discapacidad Intelectual para una mejor comprensión del cuadro psicopatológico que nos ocupa. Según la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, 2013) ha asumido la definición de discapacidad intelectual de la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que la considera constituida por limitaciones significativas en el funcionamiento cognitivo y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas, conllevando una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder en distintas situaciones y en lugares diferentes.

La discapacidad intelectual se expresa cuando una persona con limitaciones significativas interactúa con el entorno. Por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene el contexto. Según sea un entorno más o menos facilitador, la discapacidad se expresará de manera diferente.

A las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse, siendo generalmente permanente, es decir, para

toda la vida, y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia (Romero y Lavigne, 2005).

Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1968) se propone la siguiente definición sobre la discapacidad intelectual límite, considerando a aquellos sujetos con un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y va unido a una clara alteración de los comportamientos adaptativos.

Por otro lado, la American Association on Mental Retardation (AAMR, 1997) dice que el funcionamiento cognitivo general es mayoritariamente inferior a la media o al promedio, originado durante el período de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa.

De todas las definiciones y orientaciones teóricas previamente expuestas sobre la discapacidad intelectual y más concretamente sobre el funcionamiento intelectual “límite”, se puede comprobar la existencia de un doble grupo de necesidades:

- (a) Las referidas al funcionamiento y a las operaciones cognitivas.
- (b) Las directamente relacionadas con el desarrollo de la conducta adaptativa.

## **4.2. CAUSAS DE UN DESARROLLO COGNITIVO DEFICITARIO**

Hay una gran variedad de causas dentro del retraso mental, incluyendo tanto enfermedades genéticas, que van desde anomalías cromosómicas a alteraciones de un solo gen; como un amplísimo rango de enfermedades de origen ambiental o carencias nutricionales (por ejemplo, déficit de yodo, o intoxicación por plomo), traumas en el momento del parto, infecciones intrauterinas (por ejemplo, rubéola), o una carencia social grave en la infancia (Palmer y Capute, 1994).

Es importante tener en cuenta que muchos sujetos con retraso mental presentan alteraciones metabólicas, endocrinas (por ejemplo, hipotiroidismo) o neurológicas (epilepsia, demencia) que pueden confundirse con síntomas de enfermedades mentales. De igual modo, hay que prestar atención a aquellas enfermedades orgánicas concurrentes, que pueden dar lugar a manifestaciones conductuales, pudiéndose atribuir erróneamente a un problema mental (por ejemplo, agitación psicomotora por dolor dental).

La realidad es que en más de la mitad de los casos, especialmente en personas adultas, desconocemos las causas del retraso mental. Tal como nos recuerda la Asociación Mundial de Psiquiatría, disponer de información sobre qué condiciones han propiciado la discapacidad intelectual es muy importante por diversas razones, ya sea la necesidad de los padres, cuidadores e individuos de entender por qué se ha producido el retraso mental, y por ello poder darle la mejor atención posible, buscando una identificación y una prevención a tiempo para evitar los máximos problemas posibles, incluyendo la propia familia que pueda sentirse culpable y se sientan responsables del retraso mental o del cambio de conducta de su hijo.

Se pueden enunciar cuatro categorías de factores fundamentales que causan el retraso mental antes, durante o después del nacimiento de un niño, como se muestra en la siguiente tabla 1:

<i>Etiología</i>	<i>Características</i>
<i>Causas genéticas</i>	Transmitidos al niño a través de los genes en el momento de la concepción.
<i>Causas cromosómicas</i>	Sucedan durante el proceso de disposición de los cromosomas.
<i>Factores biológicos/orgánicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aparecen antes, durante o después del nacimiento.</li> <li>▪ <i>Causas prenatales</i> principales: sarampión, rubeola durante el embarazo, consumo de toxinas o de ciertos medicamentos.</li> <li>▪ <i>Factores perinatales</i> (durante el embarazo): exposición a toxinas o infecciones (e.g. herpes genital), presión excesiva en la cabeza o asfixia.</li> <li>▪ <i>Causas postnatales</i>: traumatismo craneano o una meningitis.</li> </ul>
<i>Factores ambientales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carencias alimenticias de la madre durante el embarazo</li> <li>▪ Consumo de drogas o alcohol.</li> <li>▪ Falta de estimulación física y sensorial.</li> <li>▪ Carencia de atención sanitaria.</li> </ul>

Tabla 1. *Etiología del retraso mental (adaptado de Artigas-Pallarés et al., 2007)*

Además de todos estos factores, es necesario apuntar una serie de causas directamente relacionadas con la falta de estimulación cognitiva o la privación sociocultural, que afecta de lleno en el desarrollo normalizado de las funciones y operaciones cognitivas del alumnado, ocasionando situaciones de fracaso escolar (Marchesi y Pérez, 2003). Sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres, presentan dificultades en el plano cognitivo, afectivo y emocional. Los niños de núcleos sociofamiliares que viven en condiciones económicas y ambientales muy bajas presentan un fracaso escolar influenciado por el entorno el que viven.

Las diferencias de nivel socioeconómico aparecerían reflejadas en los perfiles neurocognitivos de los niños, encontrándose efectos significativos sobre el desarrollo de la atención, la memoria y el lenguaje (Arán, V 2012; Noble, McCandliss y Farah, 2007). Asimismo, en cuanto al desempeño neurocognitivo, en los últimos años se ha avanzado mucho en investigaciones referidas a las funciones ejecutivas (Stelzer, Cervigni y Martino, 2011) o procesos cognitivos orientados a la producción de tareas complejas y la resolución de problemas, implícitos en la formulación de objetivos, la planificación de estrategias para lograrlos, la realización de dicho plan y la valoración de sus resultados (Arán, V 2010). De forma concreta, los niños de nivel socioeconómico bajo obtienen puntuaciones más bajas en las pruebas de rendimiento, manifestando menos eficiencia que los niños de nivel medio, teniendo igualmente mayores problemas para la ejecución correcta de las tareas propuestas (Lipina et al., 2005). De igual manera, dichas funciones presentarían un patrón madurativo diferente, siendo mucho más lento en los niños que viven en condiciones sociales de pobreza, sin alcanzar en algunos casos los niveles de mayor complejidad en el desarrollo (Arán, V 2010).

### **4.3. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON FIL**

La inteligencia límite conlleva en la mayoría de los casos, un desajuste social (Ortega, 2004), provocado principalmente por la falta de adaptación al entorno, en este caso escolar, porque es donde a esas edades, pasan prácticamente todo el día en el centro. Por ello, consideramos de gran importancia destacar que las personas con FIL no están adaptadas al entorno que las rodea del todo, puesto que es demasiado competitivo, exigente, y rápido a sus necesidades, y por el otro lado, el entorno tampoco está hecho para las personas con inteligencia límite, ya que la sociedad no está totalmente sensibilizada a la hora de conocer suficientemente dicha problemática, ni sus necesidades, ni sus capacidades. Las necesidades que tienen este alumnado se concretan en tres dimensiones, tal y como se muestra en la figura 2.

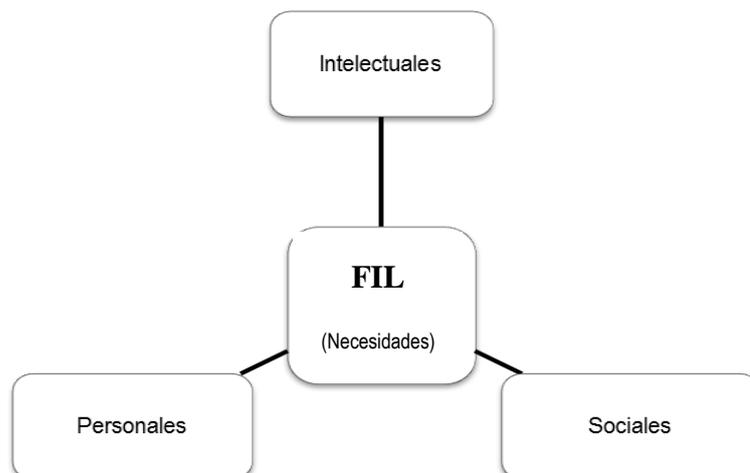


Figura 2. Dimensiones de necesidades del alumnado con capacidad intelectual límite (Ninivaggi, 2001)

Las necesidades derivadas de las características personales del alumnado con capacidad intelectual límite se centran en ciertos rasgos conductuales, ya que no existen rasgos físicos aparentes como en otros síndromes, por ejemplo el Síndrome de Down. Esta aparente normalidad en ocasiones les hace sentirse incomprendidos por sus familiares o profesionales, pero sobre todo por parte de las personas con quienes establecen relaciones secundarias. El desfase entre su edad cronológica y su edad mental, a partir de la adolescencia se hace más evidente, manifestándose disonancia de intereses con sus iguales y dificultando su adaptación (Muñoz y García, 1999). Otro hándicap es la falta de iniciativa y limitada capacidad para generar mecanismos racionales o toma de decisiones que les permitan la resolución de situaciones cotidianas por ellos mismos en la mayoría de los casos.

Es en el plano intelectual donde existen diversos hándicaps, ya que el proceso de aprendizaje es lento, debido a que necesitan más apoyo y más tiempo para alcanzar el nivel de adquisición y competencial, requiriendo por ello una adaptación de los contenidos que priorice los más relevantes, que estén debidamente estructurados y claros. Poseen déficits en la comprensión de dimensiones abstractas, teniendo grandes dificultades, por ejemplo, en organizarse, ubicarse... (Krishnakumar, Geeta y Palat, 2006). Necesitan mecanizar, repetir la operación y aprenderla siguiendo un modelo previo. Una vez aprendida la operación son capaces de repetirla de forma mecánica y adecuada.

Unido al plano intelectual e intrínseco al mismo, se encuentra el ámbito lingüístico, en el que este tipo de alumnos manifiesta características deficitarias, especialmente en el léxico y la semántica, así como en la sintaxis (Artigas-Pallares, 2003).

Y es en la dimensión social en la que este tipo de alumnado presenta también déficits severos, aunque en la mayor parte de la literatura no se haya dado mucha importancia la misma y se haya focalizado exclusivamente en el ámbito cognitivo y, por ende, en los aspectos exclusivamente escolares o académicos (Ninivaggi, 2001). Y es que la principal necesidad que se deriva de esta dimensión social es la adquisición y desarrollo de las habilidades adaptativas en el cuidado de sí mismo y el autogobierno, unido a la gestión del dinero y otros bienes, elementos u objetos que les permita desenvolverse de forma ordinaria y autónoma en la sociedad (Gómez, 2001).

#### **4.4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO CON FIL**

##### **4.4.1. Medidas ordinarias y extraordinarias de respuesta educativa**

Según Peñafiel (2000) para este tipo de alumnado la mejor opción de respuesta educativa es la inclusión en un centro ordinario junto con el resto de sus compañeros, reforzándola con los apoyos necesarios y unidos a una adaptación curricular que se adecúe a su perfil cognitivo y competencial.

En la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regulara implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, se puede vislumbrar en la sección 2ª denominada Atención a la Diversidad, que se entiende por esto, el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos del entorno inclusivo.

En cuanto al artículo 25 de esta misma orden, destacaremos en el alumnado con FIL las medidas generales u ordinarias de atención a la diversidad, que son las siguientes:

- La acción tutorial.
- Actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje

dirigidas a todo el alumnado.

- Agrupamientos flexibles, los grupos de refuerzo o apoyo en las áreas instrumentales.
- Adaptaciones curriculares que afecten únicamente a la metodología didáctica.
- Los Planes de Acogida, entendidos como el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado.
- Las actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
- Las asignaturas de libre configuración autonómica.

Y en aquellos casos que estas medidas no se pudieran llevar a cabo, dispondríamos para dicho alumnado de las medidas de atención a la diversidad extraordinaria y especializada, entre las que se destacan:

- Apoyo dentro del aula por maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, personal complementario u otro personal.
- Atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o convalecencia domiciliaria.

En el ámbito escolar, el alumnado con FIL no es capaz de seguir un ritmo de desarrollo normal, aunque éste no es tan bajo como para que se considere discapacidad intelectual. Este alumnado, aunque presenta grandes dificultades para seguir el ritmo escolar que marca el currículum pueden lograr la adquisición de las técnicas instrumentales básicas y alcanzar un buen conjunto de aprendizajes y conocimientos escolares, que le permita una ajustada inserción académica y social.

Para que el desarrollo de estas personas sea lo más favorecedor posible es necesario que exista una buena coordinación entre los responsables de la educación y el resto de ámbitos en los que se desenvuelva el alumnado, lo que hará que se genere una intervención adecuada repercutiendo en efectos positivos para su proceso de desarrollo.

La mayoría del alumnado con FIL escolarizados en centros ordinarios, serán provistos de apoyos específicos e individualizados en función de sus dificultades y necesidades. Siguiendo el modelo de la AAMR (1997) los apoyos se conformarían como un banco de elementos y recursos materiales, personales y estratégicos, que

facilitan el desarrollo, la educación, los intereses y la satisfacción personal de las personas, destacando como objetivo prioritario la mejora del funcionamiento individual y grupal.

#### **4.4.2. Modelos psicopedagógicos de aplicación**

##### **a) El modelo de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en el desarrollo cognitivo**

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1998) está cobrando un fuerte impacto en la educación de nuestros días. Esta teoría no está centrada en un enfoque educativo, sino que más bien está basada en la psicología, la cual también ha conseguido impactar para aunar ambas partes con el fin de obtener un resultado óptimo dentro de la educación.

Esta teoría afirma que la inteligencia tal cual la conocemos hoy en día no debemos concebirla de una manera única, puesto que Gardner no entiende la inteligencia de manera aislada. Según esta teoría, existen ocho inteligencias, en las cuales no se presentan al mismo nivel en una persona, ya que cada uno de nosotros presentamos mayores o menores habilidades y destrezas en unas inteligencias o en otras.

Las inteligencias que conforman su teoría son ocho; la Inteligencia lingüístico-verbal, Inteligencia lógica-matemática, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal kinestésica, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal y por último la Inteligencia naturalista.

Con esta teoría se busca un fin didáctico más completo que con las anteriores, ya que permite desarrollar el conocimiento por inteligencias, de manera que en cada actividad o proceso de enseñanza que se trabaje, se potenciará una inteligencia o varias. De esta forma, se podrá fortalecer su aprendizaje atendiendo a reforzar los puntos fuertes y los débiles con ayuda de otras inteligencias que posea más desarrolladas, para que facilitar el equilibrio del alumnado, o solventando las dificultades que presenten de manera más eficaz haciéndoles partícipes a ellos, como persona más importante y destinatario de su propia educación, de su proceso de enseñanza y aprendizaje (Caballo, 1993).

A partir de esta breve referencia sobre esta teoría, en la presente Ley Orgánica del Sistema Educativo, la LOMCE (2013), se presenta el concepto de competencias

educativas, las cuales presentan una estrecha relación con las inteligencias múltiples de Gardner, y las competencias educativas y a Teoría de las Inteligencias Múltiples guardan una estrecha relación.

Para entender la relación de las competencias con la educación especial, primero deberemos saber qué se entiende por competencias. Así pues, la UNESCO (1999), define competencia como: *“el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo, adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”*.

Por otro lado, la LOMCE (2013), establece que las competencias educativas forman parte indispensable a la hora de comprender cómo está organizada esta ley educativa, y por tanto, el sistema educativo en nuestro país. Estas competencias establecen los aprendizajes valiosos e imprescindibles que se pretenden alcanzar mediante el currículo.

Si además nos centramos en cómo define las competencias básicas el Ministerio de Educación, se entiende que las Competencias Básicas son: *“el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la Enseñanza Básica para: lograr su realización y desarrollo personal; ejercer debidamente la ciudadanía; incorporarse a la vida adulta plenamente; y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”* (LOMCE, 2013, art. 2).

Esta forma de entender las competencias básicas hace que adquieran una gran importancia enfocadas a la educación especial, puesto que son conocimientos y contenidos procedimentales que trabajan el saber hacer. Esto resulta muy útil en la educación especial porque hace que este tipo de alumnado sea capaz de poner todas sus habilidades para resolver un problema que permite ver el resultado alcanzado en los conocimientos que se emplean en su vida cotidiana. Las competencias por tanto pretenden evaluar si el alumnado ha adquirido las destrezas y habilidades adecuadas al momento en el que el maestro considere que puede adquirirlas. En resumen, es muy positivo educar en competencias en la educación especial (Casanova, 2012), porque los alumnos son capaces de aprender para su vida diaria aprendizajes valiosos que en un futuro cercano serán capaces de poner en marcha, y ellos son partícipes de dicho aprendizaje, potenciando en gran medida su autoestima y su favoreciendo su autonomía para el futuro.

La idea de centrarse en estas dos inteligencias (Lingüística e Interpersonal) radica en el hecho de que conforman dos pilares nucleares de desarrollo escolar: la lectoescritura se consolida como determinante de acceso al léxico y al sistema semántico de las áreas curriculares, así como elemento de construcción cognoscitiva a modo de red (Lorenzo, 2002); y la mejora de los procesos de socialización incrementan los niveles de adaptación personal y de acceso a los entornos escolares.

## b) La Teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigostky.

La idea fundamental de la Escuela Soviética (L.S. Vigotsky) se centra en que el aprendizaje de la persona se realiza en dos zonas diferentes:

- a) La primera, la del desarrollo real, que coincide con lo que el sujeto domina del currículo.
- b) Y la segunda, la del desarrollo próximo o también llamada “potencial”, que es aquella en la que la persona puede llegar a dominar aquellos aspectos que no domina con ayuda o sin ella.

Cabría la posibilidad de inferir una tercera zona, la denominada zona de desarrollo lejano, en la cual el sujeto sería incapaz de aprender con o sin ayuda.

Por ello, la zona de desarrollo próximo (ZDP), es en la cual debe situarse el proceso de aprendizaje del alumno, ya que en el caso de situar la enseñanza en la zona de desarrollo real, no se fomentaría esta zona, y se priorizarían los ejercicios repetitivos y monótonos, haciendo que el alumno se aburriera y llegase a aborrecerlo.

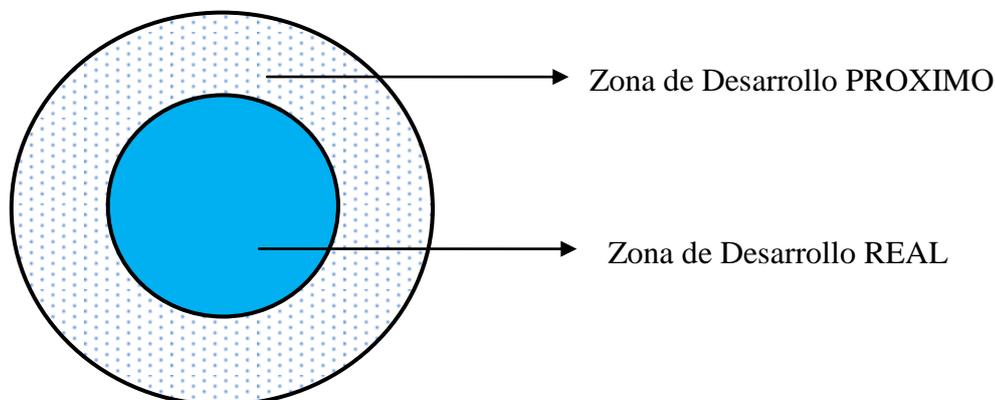


Figura 3. Zonas de Desarrollo Prójimo (elaboración propia).

## 5. METODOLOGÍA

Este TFG ha supuesto un trabajo de desarrollo académico y creativo que ha constado de un doble proceso, por un lado analítico y bibliográfico (nivel teórico), y por otro productivo y creativo (nivel práctico o aplicativo). Dicho trabajo ha seguido la siguiente secuencia, tal y como se expresa en la figura 2:

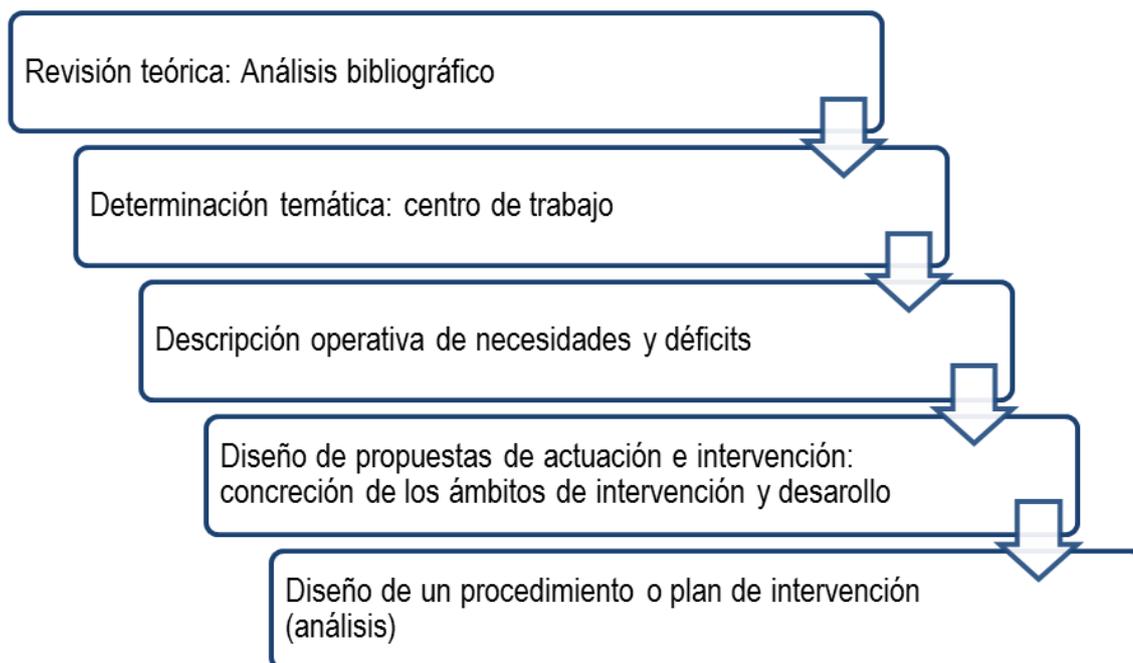


Figura 4. *Proceso de desarrollo seguido en la elaboración del TFG*

Primeramente se ha llevado a cabo un análisis bibliográfico, en el cual se ha analizado modelos teóricos y definiciones sobre la intervención educativa en el alumnado con capacidad intelectual límite, especialmente en los ámbitos intelectual y escolar. Se han rastreado revistas científicas sobre Psicología y Educación (e.g. Anales de Psicología, Psicothema, Psicodidactica, Educación XXI), bases de datos (Psicodoc, ALMENA de la Universidad de Valladolid o REBIUN), redes bibliográficas interactivas (e.g. Google Académico) para poder realizar la fundamentación teórica del trabajo, argumentando las disertaciones con aseveraciones de autorías lo más relevantes posibles, tanto en literatura española como anglosajona.

A continuación se ha pasado al diseño del programa de intervención, el cual se ha tenido en cuenta lo establecido por el modelo de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995), para concretar todas las actuaciones de apoyo e intervención sobre el alumnado con FIL en los ámbitos de la lectoescritura y las habilidades sociales.

En este TFG no se lleva a cabo la evaluación, ya que es una propuesta de intervención educativa, pero los instrumentos que utilizaríamos para la evaluación de estas las competencias que se desarrollan (Habilidades Sociales y Lectoescritura) serían:

- a) Con respecto a la competencia social (Habilidades Sociales): el Procedimiento Sociométrico para Profesorado y Alumnado (PS-P) y (PS-A) (CIDE, 1998), Escala de Conducta Asertiva para niños (Children Assertive BehaviorScale, CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987), El Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (Monjas, 2007), el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 1994) y Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME) (García, 1995), entre otros (Monjas, 2004a).
- b) En cuanto a la competencia de la lectoescritura, se utilizaría el Test BADyG (Yuste y Yuste, 1988) que es uno de los instrumentos más utilizados en Orientación Escolar, en el cual medir las capacidades y habilidades académicas de los alumnos, en concreto buscaríamos trabajar las pruebas de lingüística, razonamiento, lógica y atención. Nos centraremos en la comprensión lectora, el razonamiento, la escritura, la caligrafía, conocer las reglas ortográficas, la entonación, la clasificación de las palabras por niveles, la agilidad visual, la reflexión, la capacidad inventiva, la capacidad crítica y la atención de las ideas relevantes de las no relevantes.

En cuanto a los aspectos fundamentales que deben dominar los alumnos de Educación Primaria en la competencia de lectoescritura, e incluidos en mi programa de intervención son los siguientes: dictado de palabras, dictado de frases, composición de frases y composición de un cuento o una historia.

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención para el alumnado con capacidad intelectual límite está centrada en 20 actividades organizadas en dos grandes bloques, con 10 actividades en cada una, diez de lectoescritura y otras diez de habilidades sociales.

En el primer bloque, se trabajará la lectoescritura, y en el segundo bloque de actividades, se trabajará las habilidades sociales, divididas en dos bloques a su vez, en las que se trabajará por un lado, las habilidades intrapersonales, y por otro lado, las habilidades interpersonales. Estas actividades se llevarán a cabo en 5 semanas, divididas en 4 sesiones semanales de una hora cada una, en las que se trabaja a la semana, dos actividades de lectoescritura, y dos de habilidades sociales, para ir variando un poco el trabajo, y que el alumnado en cuestión no se agobiara o desmotivase.

A continuación, se va a describir semana a semana la intervención, detallando cada actividad con sus objetivos, recursos, materiales y contenido.

Todas las actividades de lectoescritura están de forma gráfica incluidas en los anexos.

### 6.1. PRIMERA SEMANA

#### Primera actividad de lectoescritura

-Objetivos: Desarrollar la comprensión lectora del alumnado con FIL.

-Descripción de la actividad: en esta actividad se plantean tres adivinanzas, cada una de ellas con tres posibles respuestas, por lo tanto, la alumna tendrá que leer detenidamente cada adivinanza, y rodear la respuesta correcta.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque me ha parecido necesario reforzar su comprensión, a través de juegos de palabras, teniendo en cuenta su motivación a la hora de contar con esta actividad como un juego hacia ella.

Es una manera rápida y eficaz de saber si ha comprendido satisfactoriamente lo que ha leído o no.

En esta actividad reforzamos la capacidad lectora, ya que para realizar la

actividad, primero ha de leerla en voz baja ella sola, y luego conmigo en voz alta detenidamente, por lo que considero imprescindible, que refuerce la lectura y el razonamiento.

-Objetivo de la actividad: Leer y comprender los trabalenguas de manera adecuada y relacionar las características con el objeto que se pide.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Segunda actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: esta actividad consta de un texto, que la alumna debe leer y comprender para poder responder a las preguntas que se presentan a continuación de manera reflexiva sobre lo que ha leído previamente en el texto.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque es necesario trabajar la comprensión lectora a través de un texto sencillo, para comprobar y ayudar a la vez a la alumna a quedarse con las ideas importantes y desechar la información irrelevante.

Para la realización de esta actividad, leerá como en la anterior actividad, una primera vez, en bajo y la segunda, en alto conmigo.

También se trabajará la escritura, puesto que responderá a las preguntas de manera escrita y deberá mientras lee y mientras contesta a las diversas preguntas, fijarse para no cometer errores de ortografía, lo cual también es importante según va terminando de adquirir la lectoescritura.

-Objetivo de la actividad: comprender las ideas importantes del texto, para poder después responder a las preguntas sobre el mismo.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Primera actividad de habilidades sociales:**

- Nombre de la actividad: Mis talismanes secretos.

- Descripción: Es una actividad individual, en ella se explica, que cualquiera de nosotros vive un montón de experiencias, agradables y desagradables.

Ante las situaciones desagradables tenemos sensación de malestar. Sin embargo, siempre podemos recurrir a nuestros talismanes secretos para sentirnos mejor.

Un talismán secreto puede ser un pensamiento, una imagen, una música, un gesto,..., que sólo tú conoces y que te evoca algún momento en el que experimente una sensación de bienestar o felicidad muy grandes. Cuando recurres a tu talismán secreto, tienes una sensación de bienestar que es la misma emoción que te provocó esa experiencia tan agradable que estás recordando.

Una emoción desagradable se transforma experimentando otra agradable. Por eso, cuando recurres a tu talismán secreto, el malestar disminuye de manera considerable.

Ahora necesitas descubrir cuál o cuáles son tus talismanes secretos. Para ello sigue estos pasos:

1. Busca en tus recuerdos. Por ejemplo: Intenta recordar situaciones en las que te divertiste realizando la actividad que más te gusta, intenta recordar aquella vez en que te sentiste más querido que nunca, busca en tu memoria tu canción favorita,...
2. Elige aquél o aquellos de tus recuerdos que te hacen sentir mejor.
3. Practica concentrándote en uno de ellos cada vez que te sientas mal ante alguna situación.

- Objetivo: Reflexionar sobre los recursos que podemos poner en juego para poder mejorar nuestro estado emocional.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque considero que necesita un incentivo para mejorar su estado de ánimo y de esta manera, a través de una cosa muy personal, puede sentirse segura de manera más sencilla y mejorar poco a poco su autoestima.

- Materiales: lo que la alumna escoja como talismán.

### **Segunda actividad de habilidades sociales:**

-Nombre de la actividad: ¡Fíjate!

- Descripción: Imagínate a un grupo de niños y niñas jugando al escondite; en un rincón sentado está un niño triste con el que nadie juega.

Piensa y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo crees que se sienten los niños que juegan juntos?
2. ¿Cómo se siente el niño que no juega con los demás? ¿Por qué?
3. ¿Qué harías tú para ayudar al niño que está triste y solo para que se sintiera mejor?

A continuación, dibuja en un papel las expresiones de la cara del niño triste y la de algunos niños que juegan al escondite en el caso de realizar la actividad individualmente.

Para trabajar esta actividad en grupo, escenificar las situaciones ante el grupo mediante un rol playing.

- Objetivo: Conocer e identificar las emociones de los demás.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque esta actividad trabaja a través de un caso “real”, el reconocimiento de una serie de valores y emociones por los que la alumna, tendrá que pasar, para reflexionar y ser crítica, para llegar a una serie de conclusiones.

En esta actividad, sobre todo se trabajará la empatía, para ayudar a la alumna para conocer sus emociones y las de los demás, en situaciones de la vida diaria.

- Participantes y edades: Grupal pero también se puede realizar de manera individual, y a partir de los 8-9 años.

- Materiales: Utiliza lápices de colores para dibujar las expresiones de las caras.

## **6.2. SEGUNDA SEMANA**

### **Tercera actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: Ésta en concreto, es una actividad tipo de lectoescritura pero planteada al revés, es decir, vienen planteadas en primer lugar las preguntas a las

que hay que contestar, y a continuación, el texto en el que debe la alumna buscar las preguntas.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque plantea a la alumna lo que tiene que buscar en el texto, es decir, focaliza su atención en aquello que es relevante, y a partir de ahí, tiene que trabajar de forma diferente a lo que está de normal acostumbrada, centrándose en unas preguntas concretas y texto, y debe de ser precisa a la hora de responder, puesto que las preguntas son muy concretas.

Como en las anteriores actividades, leerá, primero en bajo, la actividad, con las preguntas y el texto, y a continuación, conmigo una segunda vez en alto, y finalmente, deberá mostrar atención a la hora de escribir, sin cometer fallos de ortografía.

-Objetivo de la actividad: focalizar la atención para buscar las ideas principales en el texto, leer comprensivamente el texto para responder a las preguntas con la información contenida en él, y diferenciar las ideas principales de las secundarias.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

#### **Cuarta actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: en esta actividad se plantea una situación y materiales, y la alumna tiene que seleccionar únicamente los que necesita, y tachar los que piense que no son adecuados para la situación.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque a través de diferentes situaciones cotidianas, en las cuales se va a sentir cómoda realizando, puesto que las ve en su entorno, y la alumna deberá reflexionar sobre ellas, según su propio criterio, de cómo abordará cada una de ellas, deberá reflexionar conmigo el porqué de cada situación y el cómo la llevaría a cabo, y conocer el uso de los materiales definidos en la actividad.

-Objetivo de la actividad: conocer la finalidad de los objetos requeridos en la actividad, desarrollar la capacidad crítica en cada uno de los diferentes casos y leer de manera comprensiva y con atención la actividad para poder resolverla de manera óptima.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Tercera actividad de habilidades sociales:**

- Nombre de la actividad: Todo un artista.

- Descripción: Utiliza un papel o una cartulina para hacer un dibujo que represente una emoción que sientas ahora o hayas sentido en algún momento (alegría, tristeza, miedo, vergüenza o rabia), pero sin escribir el nombre de la emoción.

A continuación enseña tu dibujo a varias personas que conozcas (como tus padres, amigos, hermanos,...) y pídeles que escriban en la parte de atrás la emoción que creen que representa tu dibujo.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque me ha parecido interesante conocer como representa las emociones y si lo hace de manera correcta, lo cual explicaría si sabe reconocer de manera correcta sus emociones y como aplicarlas en este caso, mediante un dibujo.

- Objetivo: Aceptar que no todos interpretamos la realidad de la misma forma.

- Participantes y edad: Trabajar en grupo, recomendable a partir de los 10 años.

- Material: papel y lápices de colores.

### **Cuarta actividad de habilidades sociales**

-Nombre de la actividad: Mi actitud frente a las tareas.

- Descripción: Nuestra vida está llena de actividades. Algunas forman parte de la rutina, otras son improvisadas o las planificamos, las elegimos excepcionalmente o en ocasiones puntuales.

Algunas suelen hacerse sin demasiado esfuerzo ni interés, mientras que otra motivación y otro entusiasmo y, en consecuencia, disfrutamos realizándolas.

Hay tareas que tenemos que hacer por obligación y que no siempre resultan agradables, como recoger la mesa, hacer los deberes, lavar los platos, bajar la basura, ordenar el escritorio o la habitación,...

Algunas veces, incluso, dejamos de hacerlas o las hacemos de cualquier forma con tal de terminar cuanto antes. Pero luego vienen las consecuencias y nos sentimos mal por no haber cumplido con nuestro cometido.

Dicen los expertos que para ser feliz hay que querer lo que uno debe hacer. En otras palabras, si nos esforzamos y valoramos la necesidad de las cosas que hacemos, así como el resultado obtenido, nuestra satisfacción será mayor y haremos nuestras tareas de mejor humor.

El primer paso para lograr un cambio de actitud ante las actividades habituales puede ser reflexionar sobre temas que te suponen un esfuerzo. A continuación encontrarás un gráfico a modo de ejemplo para que intentes aplicarlo a tu caso.

Para terminar, escoge aquellas actividades que te han parecido menos agradables y piensa en cómo conseguir que te resulten más llevaderas.

-Objetivo: Analizar las actitudes con que se afrontan las diferentes actividades cotidianas y aprender a realizarlas con una actitud más positiva.

-¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: puesto que he considerado que era importante que la alumna reflexionase sobre su actitud a la hora de hacer las actividades que menos la gustan, y como poder mejorar su predisposición a realizarlas.

-Material: papel y lápiz.

### 6.3. TERCERA SEMANA

#### Quinta actividad de lectoescritura.

-Descripción de la actividad: en esta actividad son planteadas dieciocho palabras de varios campos, y en ésta se la pide, extraiga únicamente las palabras referidas a animales.

Dentro de esta primera clasificación, se la pide a mayores, que haga una segunda subclasificación, con los animales voladores.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque me parece importante trabajar la comprensión de las palabras y la focalización y la clasificación de las palabras a varios niveles, el primer nivel únicamente los animales, desechando el resto de palabras que no cumpliera ese objetivo, y en segundo lugar, a mayores de separar los animales, realizar una segunda clasificación de animales concretos, lo que significa, trabajar un nivel más de reflexión.

-Objetivo de la actividad: clasificar palabras según diferentes criterios, leer y

comprender el significado de las palabras.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Sexta actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: esta actividad es una sopa de letras con quince palabras a buscar dentro de ella. La alumna deberá localizar las palabras y además buscar un nombre a las diversas familias de palabras.

- ¿ Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque además de trabajar la lectoescritura de una manera más lúdica, se trabaja la agilidad visual de localizar palabras rápidamente, y a la vez discriminar letras y palabras que no sean las que pide la actividad.

Considero que es una actividad lúdica, en la cual va a mostrar interés fácilmente, por lo que, ayudará a la alumna a trabajar con la información de manera eficaz y centrar su atención de manera concreta.

-Objetivo de la actividad: trabajar el campo visual con la lectoescritura, buscar la velocidad y la agilidad lectora, conocer las palabras que se le piden y leerlas de forma adecuada.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Quinta actividad de habilidades sociales.**

-Nombre de la actividad: Buena suerte / mala suerte

-Descripción: La alumna tiene que leer un cuento chino y contestar a una serie de preguntas, de manera que tendrá que entender el significado del texto, para poder reflexionar sobre dicha historia de manera adecuada. Es una historia china que habla de un anciano labrador que tenía un viejo caballo para labrar sus campos.

-Objetivo: Aprender que ante un acontecimiento que en principio parece negativo, no hay que desesperarse, porque puede que no lo sea en el futuro. Esto se consigue cambiando la manera de pensar sobre las cosas.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque con la actividad se pretende que la alumna reflexione sobre los hechos que la ocurren en su vida cotidiana, intentando remarcar sobre todo lo demás, los aspectos positivos que la sucedan a diario sobre todo lo demás.

-Materiales: cuento, papel y lápiz.

### **Sexta actividad de habilidades sociales:**

-Nombre de la actividad: La caja.

-Descripción: Toma una caja vacía y decórala a tu gusto. Piensa que dentro de ella hay algo muy valioso e importante para ti. ¿Qué te gustaría que fuera?

Te proponemos que vayas a buscar un espejo y lo metas en la caja. Ábrela tantas veces como quieras. ¿Qué ves?, ¿a quién ves?, ¿es importante?

Si quieres puedes hablar de la persona que ves reflejada en el espejo, es decir, de ti mismo tal y como te ves.

Puedes hacer lo mismo invitando a alguien con quien desees compartir esta experiencia.

-Objetivo: Identificar la importancia de uno mismo.

-¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: he decidido escoger esta actividad para reforzar la autoestima de la alumna, puesto que es uno de sus puntos flojos, y a la vez claves, para que mejore su aprendizaje y socialización con sus compañeros y entorno.

- Material: Una caja y un espejo en su interior.

- Participantes y edad: Individual, pero puede compartirse con quienes queramos. A partir de 7 y 8 años.

## **6.4. CUARTA SEMANA**

### **Séptima actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: esta actividad presenta un poema, que la alumna deberá leer detenidamente y comprender para, que a continuación, pueda subrayar con color rojo las palabras de animales. Además de esto, se la pedirá en otra pregunta, que contabilice el número de veces que se repite la palabra “t dentro de dicho poema,

relacionándolo de manera básica con el área de las matemáticas.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque se trabaja por un lado, la comprensión lectora, la focalización de la atención de lo concreto pedido en la actividad y a mayores, la teoría sobre qué es un poema.

Con esto se pretende que la alumna conozca el nombre de los animales y busque de manera visual la palabra que se la pida, y al tener que contar el número de veces que se repite la letra

-Objetivo de la actividad: leer de manera comprensiva el texto y localizar la información que se pide.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Octava actividad de lectoescritura.**

-Descripción de la actividad: esta es una actividad de comprensión lectora a través de las matemáticas. En esta actividad aparecen unos datos de frutas y verduras, y a continuación se plantean unas preguntas en las que la alumna deberá comprender los datos presentados y los conceptos que se trabajan para poder responder a ellas.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque trabaja la comprensión a través del área de matemáticas, lo cual me ha parecido muy interesante para que la alumna sea capaz de no solo comprender a nivel de un texto, sino comprender leyendo datos matemáticos con ejemplos reales y poder mediante el raciocinio, aplicarlos.

-Objetivo de la actividad: leer y comprender el significado de los datos propuestos en la actividad para poder responder a las preguntas que se plantean, reflexionar de manera de manera crítica ante la información.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Séptima actividad de habilidades sociales:**

- Nombre de la actividad: El tesoro de los recuerdos.
- Objetivo: Descubrir la propia historia personal.
- Descripción: Busca en casa todas aquellas cosas que forman parte de tus recuerdos. Pueden ser fotografías, ropa, dibujos, cartas, juguetes,... de tu infancia hasta la actualidad y responder a una serie de preguntas.
- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: puesto que en esta actividad se destaca el repaso de los recuerdos de la alumna y de su propia historia personal, a través de objetos que aumenten su autoestima y felicidad, y se valore a sí misma.
- Material: Papel, lápiz o bolígrafo y objetos que formen parte de tus recuerdos.
- Participantes y edad: Individual y compartida. A partir de 7 o 8 años

### **Octava actividad de habilidades sociales:**

- Nombre de la actividad: ¿Nos paramos a pensar?
- Descripción: es difícil saber lo que nos pasa si no somos capaces de detenernos a pensar en ello. Normalmente, los problemas con los que topamos tienen unas causas, unas consecuencias...pero también una o varias maneras de remediarlo.
- Objetivos: identificar y afrontar de manera satisfactoria los conflictos cotidianos y que el niño resuelva los problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otros.
- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna?: para que aprenda a valorarse y pueda establecer relaciones cordiales con el resto de los compañeros, partiendo de una autoestima positiva.
- Material: papel, lápiz, bolígrafos y objetos que formen parte de sus recuerdos.
- Participantes: esta actividad podrá ser realizada de manera individual y compartida.

## 6.5. QUINTA SEMANA

### Novena actividad de lectoescritura.

-Descripción de la actividad: en esa actividad se plantean unos dibujos de lápices con diferentes tamaños, y la alumna deberá colorearlos según de izquierda a derecha.

A continuación se la realizará unas preguntas que tiene que responder sobre lo que ha coloreado.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque en esta actividad se trabaja el raciocinio de la idea a través de la visualización de los resultados obtenidos pedidos en la actividad, es decir, la actividad pide colorear los lápices de izquierda a derecha, con lo cual también tendrá que trabajar el concepto de izquierda y derecha.

-Objetivo de la actividad: seguir las instrucciones detalladas en la actividad y responder de forma acertada a las diferentes preguntas.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### Décima actividad de lectoescritura.

-Descripción de la actividad: la actividad presenta una tabla donde a la izquierda, se sitúa una palabra escrita correctamente y a la derecha, se sitúan cinco palabras, de las cuales cuatro están escritas mal. La alumna deberá discriminar las palabras que estén mal escritas, y subrayar aquella que según su criterio considere que está bien escrita.

- ¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque la alumna en cuestión presentaba dificultades a la hora de escribir la “b” y la “v” y la “m” antes de p y b, por lo que considero que debe reforzar las reglas ortográficas para poder adquirir totalmente la lectoescritura.

-Objetivo de la actividad: discriminar los errores de los aciertos ortográficos, conocer la regla ortográfica implícita en la actividad.

-Materiales: Ficha con la actividad presente en los anexos y material escolar para realizarla (lápiz y goma).

### **Novena actividad de habilidades sociales:**

-Nombre de la actividad: Vamos a conversar.

-Descripción de la actividad: mantener conversaciones guiadas para que el alumno sepa abrir conversación, mantenerla dando diferentes puntos de vista y opiniones al respecto y cerrarla de manera correcta.

-Objetivos: que el niño sepa iniciar, mantener y terminar conversaciones con otros niños de forma adecuada y cordial.

-¿Por qué he escogido esta actividad para la alumna en cuestión?: considero esta actividad interesante, porque la alumna debe saber cómo hablar a parte de sus compañeros, con personas adultas, y saber cómo afrontar cada situación que se la presente.

-Materiales: papel y lápiz.

-Participantes y edad: actividad en grupo pequeño, y sería conveniente, a partir de los 8 años.

### **Décima actividad de habilidades sociales:**

-Nombre de la actividad: Habilidades para hacer amigos.

-Descripción de la actividad: a través de unos pasos concretos, realizar una dramatización o role-playing, en la que se pongan en práctica diferentes situaciones para practicar las habilidades de socialización mediante el diálogo y el juego con sus compañeros.

-Objetivo: Que el alumno inicie interacciones de juego conversación o actividad con otros niños en la clase, el colegio o la comunidad.

-¿Por qué he decidido trabajar esta actividad con la alumna en cuestión?: porque me ha parecido muy interesante y motivador, para una alumna con una autoestima y confianza mermada, trabajar a través de la dramatización, situaciones supuestamente reales, y que además participe con sus compañeros, lo que la aportaría a la alumna confianza en sí misma, y la ayudaría a integrarse con ellos.

- Materiales: papel y lápiz.

-Participantes y edad: actividad grupal, que se puede realizar a partir de los 8 años.

## 7. CONCLUSIONES

Este TFG ha pretendido englobar todos los conocimientos que he adquirido durante mis años de estudio en la carrera del Grado de Educación Primaria-mención Educación Especial, centrándose en el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención educativa dirigida a un colectivo de alumnado muy singular, que ha resultado poco tratado según la bibliografía estudiada, que posee muchas controversias y dificultades en cuanto a la categorización, taxonomía y análisis operativo. Igualmente, se ha querido centrar en dos dimensiones clave que impulsan un adecuado ajuste escolar en el contexto de un Centro Educativo de Educación Primaria ordinario, esto es, el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y de las habilidades sociales.

Resulta necesario destacar el proceso de conceptualización de FIL, que ha pasado de ser una categoría conceptual cerrada y estática (referido a la medida interna de la capacidad del sujeto) a ser una más abierta y dinámica, vinculada a procesos, operaciones, funciones y aplicaciones de los procesos cognitivos (Silva, 2007). Aun así, esta entidad clínica posee dificultades para establecer un diagnóstico psicopedagógico preciso (Litt, Taylor, Klein y Hack, 2005), en gran parte por las antinomias presentes en la normativa escolar y en las aclaraciones científicas que se van desarrollando. Es, por ello, conveniente destacar en todo momento las dimensiones o ámbitos de necesidades educativas sobre las que se va a incidir como Maestro especialista en P.T.:

- A. Necesidades de desarrollo de las habilidades instrumentales básicas, especialmente las referidas al código de la lectoescritura, como referente de intervención específica en el ámbito curricular y psicopedagógico, que confiere valor especializado a la intervención por parte del equipo docente (Ortega, 1999).
- B. Necesidades de integración y adaptación social en los grupos de referencia y en los contextos vivenciales próximos (Bisquerra, 2002; López, 2008; Monjas, 2004b).

De este modo, se ha buscado trabajar además de lo académico, lo social, centrado en que a partir de ese pequeño paso, el alumno siente las bases para poder crecer como persona dentro de un entorno favorecedor y que afronte sus problemas de la mejor manera posible, confiriendo así un valor funcional y significativo añadido a la

propuesta, teniendo siempre presente en nuestra metodología de intervención dos teorías de la enseñanza-aprendizaje básicas: la teoría de las inteligencias Múltiples (Gardner, 2003) y la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979).

Conviene destacar los puntos fuertes y débiles de la propuesta de intervención diseñada:

A. Como puntos fuertes conviene destacar los siguientes:

- Se ha profundizado en el concepto y las características de la entidad clínica de FIL.
- Se ha sistematizado de manera organizada el conjunto de características, criterios diagnósticos y necesidades que presenta el alumnado con FIL en la etapa de Educación Primaria.
- Se ha indagado sobre las causas del FIL.
- Se ha estimado un banco de recursos metodológicos que dan respuesta a las necesidades educativas escolares y sociales del alumnado con FIL, centradas en actividades de desarrollo de la lectoescritura y de las habilidades sociales, aspectos inherentes al trabajo pedagógico con este colectivo.

B. Como puntos débiles conviene reseñar los siguientes:

- Se tiene en cuenta la dificultad con que se ha partido en cuanto a la conceptualización y aclaración terminológica del término FIL, que aparece en varios códigos de clasificación (DSM, CIE, CIF) con diversas acepciones.
- Se hace necesario destacar que la propuesta de intervención se ha centrado en dos ámbitos, aunque somos conscientes de la necesidad de seguir profundizando en una intervención más extensiva a las áreas curriculares, así como a otras dimensiones de trabajo con el alumnado (inteligencia emocional, intrapersonal, cognición, enseñar a pensar...).
- Hubiera sido conveniente poner en marcha de manera experimental esta propuesta, con el fin de analizar de manera práctica todo el proceso de implementación, de igual manera, así se podría analizar la validez y la eficacia del mismo.

De este modo, se ha pretendido confeccionar a modo de guía práctica un compendio de actividades que fundamenten el trabajo psicopedagógico del maestro de

Educación Especial, que realce el valor significativo de la función de apoyo en el desarrollo cognitivo, incrementando las potencialidades del alumnado y generando nuevas perspectivas de acción, concibiendo la diversidad como un modelo educativo lleno de oportunidades (Pacheco y Zarco, 1993; Salvador y Gallego, 1999).

Por último, merece la pena dejar constancia de la relevancia que posee la intervención especializada del maestro de Pedagogía Terapéutica en los centros escolares, como recurso personal y agente activo que dinamiza el cambio a un modelo de educación inclusiva, sirviendo de punto de apoyo para el resto de agentes intervinientes en los contextos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, especialmente de aquellos con dificultades en el ámbito adaptativo.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arán, V. (2010). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Arán, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psyche*, 21(1), 3-20.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Perfiles Cognitivos de la Inteligencia Límite. *Fronteras del Retraso Mental. Revista de Neurología*, 36 (Supl 1).
- Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007a). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44 (2), 67-69. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/f8/art13998/capacidad\\_inteligencia\\_limite\\_disfuncion\\_ejecutiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/art13998/capacidad_inteligencia_limite_disfuncion_ejecutiva.pdf) (el 13 de abril de 2015).
- Artigas-Pallarés, J, Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007b). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*. 44(12), 739-744. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/f8/art9971/relacion\\_capacidad\\_inteligencia\\_limite\\_y\\_trastornos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/art9971/relacion_capacidad_inteligencia_limite_y_trastornos.pdf) (el 06 de mayo de 2015)
- Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial. (Trad. al castellano por M. A. Verdugo y C. Jenaro).
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casanova, M.A. (2012). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FEAPS (2013). *Manuales de buena práctica. Atención de día*. Madrid: Centro de Documentación y Estudios. SIIS.

- Fernández, A. y otros (2002). *Documento sobre los programas de formación para la transición a la vida adulta*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- García, A. (1995). *Inventario EOS de Autoconcepto en el medio escolar (IAME)*. Madrid: Editorial EOS.
- García, M. (2001). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.
- Grau, C. (2006). *Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Gómez, M. (2001). Retraso mental y necesidades educativas especiales. *III Congreso: La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Hassiotis, A., Strydom, A., Hall, I., Alli, A., Lawrence-Smith, G., Meltzer, H. y otros (2008). Psychiatric morbidity and social functioning among adults with borderline intelligence living in private households. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 52(2), 95-106.
- Krishnakumar, P. Geeta, M. G., Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *Indian Journal of Pediatric*. 73, 135-137.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.*
- Lipina, S, Martelli, M., Vuelta, B. & Colombo, J. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 49-60.
- Litt, J., Taylor, H. G., Klein, N. y Hack, M. (2005). Learning disabilities in children with very low birthweight: prevalence, neuropsychological correlates, and educational interventions. *Learning Disabilities*; 38(2), 130-41.
- López, J. M. (2008). *Educación en valores. Educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Barcelona: Netbiblo.
- Lorenzo, J. R. (2002). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visoespaciales. *Interdisciplinaria*, 19(1), 1-19. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires. Argentina.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marchesi, A y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi, y

- C. Hernández (coords). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Monjas, I. (1994). *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)*. Universidad de Valladolid.
- Monjas, I. (2004a). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. España. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Monjas, I. (2004b). *Programa de enseñanza en Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid. CEPE.
- Monjas, I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid. CEPE.
- Monjas, I. y González, B. (Dirs.). (2000) *Las habilidades sociales en el Currículum*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. CIDE.
- Muntaner, J (2001). *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz, M. y García, B. (1999). Técnicas de evaluación psicoeducativa. En M. Trianes y J. Gallardo (Coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo* 86-89. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, A. M. y Portillo, R. (2007) *Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación*. Apuntes de psicología, 25(2). Recuperado de:  
<http://profeblog.es/blog/joortiro/2013/02/07/evaluacion-psicopedagogica-de-la-discapacidad-intelectual-ligera-y-del-retraso-limite-elementos-y-modos-de-evaluacion-2/>
- Ninivaggi F. J. (2001). Borderline intellectual functioning in children and adolescents: reexamining an underrecognized yet prevalent clinical comorbidity. *Conn Med.* 65, 7-11.
- Noble, K., McCandliss, B. y Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480.
- OMS (1968). *Organización de los servicios para retrasados mentales*. 15º informe del Comité de Expertos de la OMS en Salud Mental. Ginebra.

*ORDEN/EDU/1152/2010, de 3 agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*

*ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regulara implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Ortega, E. (1999). *Intervención educativa con métodos de Lectoescritura globales en alumnado que presenta riesgo de exclusión social. Hacia una sociedad plural.* Granada: Grupo Editorial Universitario FETE.

Ortega, E. (2004) La Atención Educativa a Sujetos con Inteligencia Límite y/o con Trastorno Límite de Personalidad (Borderlines). *Diversidad Educativa. Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas.* 395-414. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Pacheco, L. J y Zarco, A. J. (1993). *El niño y la niña con deprivación sociocultural. Necesidades educativas especiales.* Editorial Aljibe.

Palmer, F. B., y Capute, A. J. (1994). Mental retardation. *Pediatric Review*, 15, 473-479.

Peñafiel, F. (2000). *Fundamentos Pedagógicos en la Intervención de alumnos con necesidades educativas especiales.* Granada: Grupo editorial universitario.

Portillo, R. (2005). *Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: discapacidad intelectual ligera frente a retraso límite. (Tesis doctoral).* Málaga: Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Romero, J. F y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. I. Definición, características y tipos. Materiales para la práctica orientadora nº1.* Consejería de Educación Junta de Andalucía.

Salvador, F. y Gallego, J. L. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 129-143.

Salvador-Carulla, L, García-Gutierrez, J. C., Gutierrez,-Colosía, M. R., Artigas-Pallarés, J., García, J., Nadal, M., Aguilera, F., Isus, S. y Poole, M. (2013). Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 6(3), 109-120.

Salvador-Carulla, L., Ruiz Gutiérrez-Colosía, M. y Nadal Pla, M (2011). *Manual de*

*consenso sobre funcionamiento intelectual límite* (FIL). Madrid: Fundación Aequitas. Recuperado de: [http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OBSSocial\\_ManualInteligenciaLimite](http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OBSSocial_ManualInteligenciaLimite)

- Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: Guía de Actuación para docentes*. Vigo: Ideas propias. (2ª edición).
- Stelzer, F., Cervigni, M. y Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 205.
- Verdugo, M. A. y cols. (2013). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo: la escala inicio-feaps. *Revista española sobre la Discapacidad Intelectual*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la comunidad.
- Yuste, C. y Yuste, D. (1988). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADyG*. Madrid: CEPE.

## 9. ANEXOS

Anexo I: Plantilla modelo para la realización de la actividad I.....	Pág. 43
Anexo II: Plantilla modelo para la realización de la actividad II .....	Pág. 44
Anexo III: Plantilla modelo para la realización de la actividad III .....	pág. 45
Anexo IV: Plantilla modelo para la realización de la actividad IV: .....	Pág. 46
Anexo V: Plantilla modelo para la realización de la actividad V: .....	Pág. 48
Anexo VI: Plantilla modelo para la realización de la actividad VI: .....	Pág. 49
Anexo VII: Plantilla modelo para la realización de la actividad VII: .....	Pág. 50
Anexo VIII: Plantilla modelo para la realización de la actividad VIII .....	pág. 51
Anexo IX: Plantilla modelo para la realización de la actividad IX .....	pág. 52
Anexo X: Plantilla modelo para la realización de la actividad X .....	pág. 53

## Anexo I: Plantilla modelo para la realización de la actividad I

### ACTIVIDAD 1

Rodea la respuesta correcta.

Largo como un palito, alto y delgadito y en la frente Tiene un puntito.	La luz	El 3	La i
Es un gran señorón tiene verde el sombrero y pantalón marrón.	Árbol	Un pez	La b
Tengo ruedas y pedales, cadena y un manillar, te ahorro la gasolina aunque te haga sudar.	Tren	Bicicleta	Coche

## **Anexo II: Plantilla modelo para la realización de la actividad II**

### **ACTIVIDAD 2**

Lee el texto y contesta a las preguntas:

#### El encargo

Mi madre me pidió que fuera a buscar el pan y me dio dos euros. Compré dos barras de pan y como me sobraba dinero, compré una bolsa de pipas.

1. ¿Cuánto dinero le dio su madre?

---

2. ¿Cuántas barras compró?

---

3. ¿Qué otra cosa compró?

---

## Anexo III: Plantilla modelo para la realización de la actividad III

### ACTIVIDAD 3

Busca las respuestas en el texto.

1. ¿Qué altura tiene el camello?

---

2. ¿Cómo se defienden los camellos?

---

3. ¿De qué se alimentan los camellos?

---

Los camellos miden tres metros de largo y unos dos metros de alto. El pelaje es de color castaño y muy largo en invierno.

Como los dromedarios, resisten varios días sin beber.

Se asustan fácilmente y cuando les ataca un animal, se defienden escupiendo.

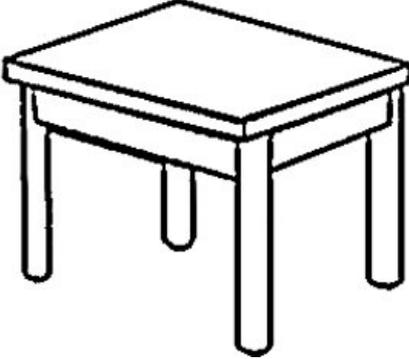
Se alimentan de plantas secas del desierto

## Anexo IV: Plantilla modelo para la realización de la actividad IV

### ACTIVIDAD 4

Tacha las palabras que no correspondan a las frases:

<p><b>Para ducharme necesito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Naranjas</li><li>Jabón</li><li>Agua</li><li>Libros</li><li>Una toalla</li><li>Una ducha</li><li>Azúcar</li></ul>	
<p><b>Para plantar un árbol necesito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Un globo</li><li>Un martillo</li><li>Tierra</li><li>Una semilla</li><li>Un palo</li><li>Vino</li></ul>	
<p><b>Para escribir una carta a mano necesito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Un bolígrafo</li><li>Un camello</li><li>Un folio</li><li>Un sobre</li><li>Una sandía</li></ul>	

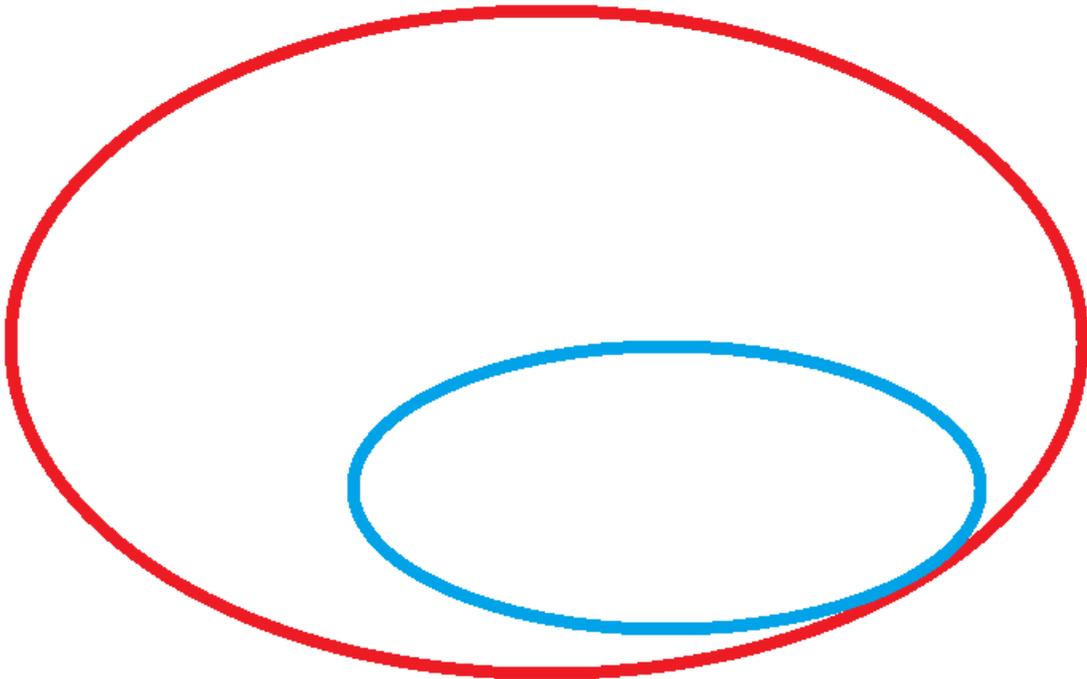
<p><b>Para hacer una tortilla necesito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Una botella</li><li>Aceite</li><li>Un huevo</li><li>Una sartén</li><li>Pegamento</li><li>Peras.</li></ul>	
<p><b>Para hacer una mesa necesito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Madera</li><li>Clavos</li><li>Un abrelatas</li><li>Cola de carpintería</li><li>Sierra</li></ul>	

## Anexo V: Plantilla modelo para la realización de la actividad V

### ACTIVIDAD 5

Escribe dentro del círculo grande el nombre de los animales, y dentro del círculo más pequeño, el nombre de aquellos animales que sean voladores

Cebra	Bosque	Periquito	Barro
Humo	Burro	Trigo	Conejo
Camello	Sardina	Murciélago	Médico
Ratón	Mosquito	Papelera	Colegio
Nubes	Águila	Pie	Pegamento



## Anexo VI: Plantilla modelo para la realización de la actividad VI

### ACTIVIDAD 6

Busca de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba a abajo y de abajo a arriba las siguientes palabras.

MONOPATÍN	TOBOGÁN	AJEDREZ	MUÑECA	COMETA
CARTAS	COLUMPIO	DADOS	DOMINÓ	CANICAS
PELOTA	CUERDA	PARCHÍS	COCINITA	BILLAR

*	C	A	R	T	A	S	*	*	*
*	M	O	N	O	P	A	T	I	N
*	U	P	*	B	I	L	L	A	R
*	Ñ	E	S	O	D	A	D	S	Z
A	E	L	*	G	O	*	*	I	E
D	C	O	*	A	M	*	*	H	R
R	A	T	I	N	I	C	O	C	D
E	S	A	C	I	N	A	C	R	E
U	A	T	E	M	O	C	*	A	J
C	O	L	U	M	P	I	O	P	A

¿Qué nombre darías al conjunto de palabras?

---

## Anexo VII: Plantilla modelo para la realización de la actividad VII

### ACTIVIDAD 7

Lee este poema:

Un águila y un león  
y un escarabajo blanco  
se pusieron a jugar  
a la sombra de un barranco.

La tortuga con el sapo  
se fueron a trabajar.

La tortuga de patrona  
y el sapo de capataz.

He visto un monte volar  
y una casa andar a gatas  
y en el fondo del mar  
un tigre asando patatas.

1. Subraya de rojo los nombres de animales.
2. ¿Cuántas palabras del poema tienen la letra T?

---

## Anexo VIII: Plantilla modelo para la realización de la actividad VIII

### ACTIVIDAD 8

Escribe el nombre que darías a la tienda donde se venden estos productos y responde a las preguntas:

Patatas (1Kg).....	75 CENT	Plátanos (1 Kg).....	95 CENT
Zanahorias (1 Kg).....	55 CENT	Cebollas (1 Kg).....	45 CENT
Manzanas (1 Kg).....	95 CENT	Tomates (1 Kg).....	80 CENT
Uvas (1 Kg).....	100 CENT	Lechuga (1 Kg).....	90 CENT
Naranjas (1 Kg).....	85 CENT	Cerezas (1 Kg).....	150 CENT

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el producto más caro?

---

2. ¿Cuál es el producto que vale 95 CENT el kilo?

---

3. Si compras dos kilos de cebollas, ¿cuánto pagarás?

---

4. ¿Con 100 CENT puedes comprar un kilo de lechuga?

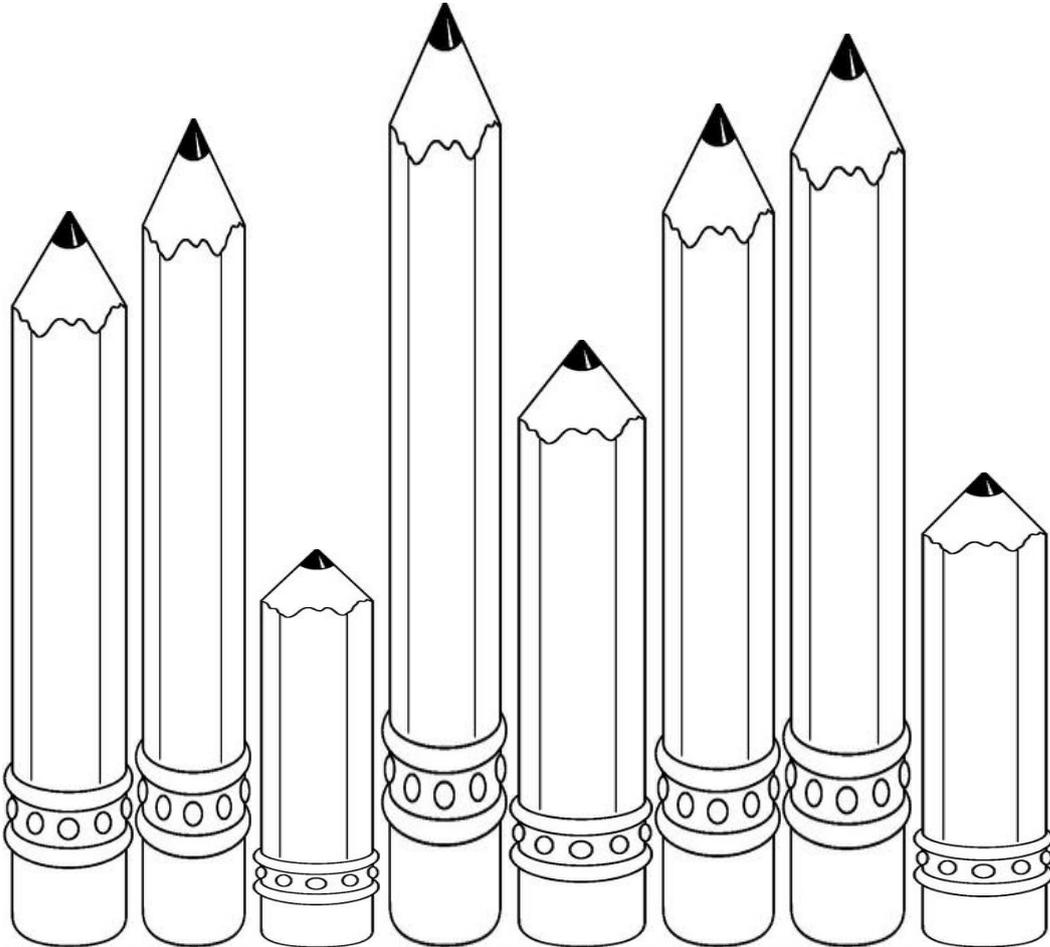
---

## Anexo IX: Plantilla modelo para la realización de la actividad IX

### ACTIVIDAD 9

Pinta los lápices siguiendo el orden de izquierda a derecha.

Negro - Azul claro - Blanco - Naranja - Amarillo - Rojo - Azul oscuro - Rosa.



Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué color es el lápiz más corto?

---

2. ¿Y el más largo?

---

## Anexo X: Plantilla modelo para la realización de la actividad X

### ACTIVIDAD 10

Subraya las palabras iguales al modelo.

Tambor	Tanbor - tanvor - tamvor - tombar- - tambor
Bombero	bonbero - bomvero - vombero - bombero - bonero
Lumbre	lumbre - lunbre - lumber - ulmbre – lunvre
Cambio	canbio - camvio - cambio - kambio – canvio
Ambos	Ambos - anvos - snbos - anbos – manbos
Sombra	Sonvra - somvra - sombra - sonbrar – sonbra
Diciembre	Dicienbre - diciember - diciembre - decembre - dicienvre
Acostumbrar	Acostumvar - acostumbrar - acostumar – acostunbrar
Campo	Kanpo – canpo – campo – kampo- canop
Bombilla	Bomvilla- bonvilla –bombiya – bombilla - bomviya
Hembra	Hembar – henbrar – embra – henbra – hembra
Combate	Canvate- combate – kombate – convate – comavte
Embajada	Enbajada – embajada – mebajada – enbajada – embajada
Frambuesa	Franvuesa – frabuesa – fanbuesa – franbuesa - frambuesa