



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria: Mención en Educación Especial. Curso 2016/7

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ESTUDIO DE CASO:

INFLUENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DE UNA ALUMNA SIN LENGUAJE ORAL

Autora:

Violeta P. Pérez Herguedas

Tutora:

D^a Sonia Ortega Gaite

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la investigación, mediante el estudio de caso, sobre una alumna sin lenguaje oral. La investigación recoge la implantación del Trabajo por Proyectos en un aula de Educación Básica Obligatoria dentro de un centro específico de Educación Especial, y se centra en cómo, esta metodología, influye sobre el desarrollo de la intención comunicativa y adquisición de un sistema alternativo y aumentativo de comunicación en esta alumna en particular.

Palabras clave: Trabajo por Proyectos, Necesidades Educativas Especiales, Educación Especial, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), intención comunicativa.

ABSTRACT

The following essay is a Case Study about a female student with nonverbal language. This research records the implementation of Project-based learning in a Special Education School's class. It is about how that methodology influences on her communication development and her Alternative and Augmentative Communication System achievement.

Key words: Project-based learning, special education needs, special education, Alternative and Augmentative Communication System, Picture Exchange Communication System (PECS), communicative intent.

ÍNDICE:

0. Introducción	2
1. Aproximación al concepto de Educación Especial	3
2. Desarrollo legislativo de Educación Especial en el Sistema Educativo Español.	12
3. El trabajo por proyectos como punto de partida	18
4. Sistemas de comunicación para personas sin lenguaje oral	23
5. Marco metodológico de la investigación: estudio de caso	26
6. Descripción del estudio de caso	31
6.1. Contexto escolar.....	31
6.2. Diagnóstico de la alumna	33
6.3. Características generales	36
6.4. Estilo de aprendizaje.....	37
6.5. Intención comunicativa	38
6.6. Desarrollo social.....	39
7. Resultados	40
8. Conclusiones	42
GLOSARIO DE ACRÓNIMOS.....	44
BIBLIOGRAFÍA.....	45
ANEXOS.....	48

0. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, con la elección del estudio de caso como método de investigación, corresponde al Trabajo de Fin de Grado para la obtención del título en Educación Primaria con mención en Educación Especial. Se realiza, en parte, simultáneamente al Prácticum II correspondiente al mismo título, por lo que, la investigación, ha podido realizarse en el centro y aula de prácticas, teniendo la oportunidad de poner en marcha estrategias educativas adquiridas en el periodo de formación y de observar estrechamente al alumnado y la práctica educativa.

El estudio de caso realizado tiene como objeto la observación minuciosa y análisis de cómo, la metodología de Trabajo por Proyectos, influye en las habilidades comunicativas de una alumna sin lenguaje oral en proceso de adquisición de un sistema alternativo de comunicación. Tanto las características del aula (por sus conformantes, especificidad y nivel educativo), como las de la alumna sujeto a estudio, se muestran de gran interés por su particularidad, ya que, desde el foco de la equidad y la compensación educativa, cualquier estrategia que pueda influir sobre las capacidades y progresos del alumnado, atendiendo a sus necesidades particulares, se hace interesante de estudiar detenidamente, puesto que cualquier pequeño logro puede ser de gran ayuda para el desarrollo de otras experiencias educativas.

En relación al desarrollo de la investigación, podríamos decir que se desarrolla en tres grandes bloques. Inicialmente, se cree necesaria una pequeña aproximación al concepto y legislación referente de Educación Especial, así como de otros conceptos relacionados con las particularidades del caso, como la metodología de trabajo por proyectos o los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación. El segundo gran bloque corresponde al marco metodológico de la investigación, la elección del estudio de caso como método, desarrollo del mismo en torno a la unidad de estudio y sus características, análisis del estado de la cuestión, herramientas de registro, etcétera. Y, como último gran bloque, la exposición de la información recogida. El trabajo se cierra en un apartado de conclusiones que busca dar una idea general del trabajo realizado.

Dado que el periodo de prácticas durante el que se ha recogido gran parte de la información de este estudio, se realiza durante los primeros meses del curso, he tenido la oportunidad de observar la puesta en marcha inicial de este proyecto de innovación educativa que supone la aplicación del trabajo por proyectos en un aula de Educación Especial. De la misma manera, he sido afortunada al coincidir con la progresión de la alumna objeto de investigación en su adquisición del Picture Exchange Communication System (PECS), ya que

se encuentra en un momento clave del proceso de implementación de vocabulario pictogramático, siendo una oportunidad para examinar el progreso de manera más evidente.

Para finalizar con esta introducción, quisiera destacar que este estudio no pretende dar claves o ejemplificar modelos y prácticas educativas, sino, describir un caso particular con el objeto de reflexionar sobre sus resultados.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial es un concepto complejo de acotar, así como su campo, ya que se ha ido perfilando durante las últimas décadas, y, aún, modelándose en nuestros días. No se trata de una cuestión de gestión administrativo-educativa, sino de una amplitud social, psicológica y científica. Es pues un campo multidisciplinar, con muchas partes implicadas, en su desarrollo, uso, práctica y vivencia.

Partiendo de diferentes autores podemos ver las siguientes definiciones:

- “La educación especial se entiende como un conjunto de servicios, estrategias didácticas y recursos puestos a disposición del sistema educativo ordinario para que éste pueda atender las necesidades, más o menos específicas, que plantean todos los alumnos” (Informe Warnock, 1978).
- “La educación especial es una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan, o es improbable que alcancen a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales u otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia esos niveles” según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (1983).
- “La educación especial es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera eficaz y adecuada. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar” (Bremann, 1985).

Incluso, encontramos la siguiente definición:

- “La educación especial es un tipo de educación diferente de la ordinaria, que discurre paralelamente a la misma; así, el niño al que se le diagnostica una deficiencia, discapacidad o minusvalía es segregado a una unidad o centro específico” (Gallardo y Gallego, 1993).

A través de todas ellas podemos observar que no existe un acotamiento de las funciones, cauces y métodos respecto a educación especial, ya que algunas, como las de la UNESCO o Bremann la entienden como una formación indefinida (en ámbito y tiempo) de aquellos sujetos que la necesitaran. Otras, como las de Gallardo y Gallego y la recogida en el informe Warnock, la limitan a lo instrumental, al campo institucional y curricular, dentro del periodo escolar de las personas con necesidades específicas. Sin embargo, sí tienen todas en común la necesidad de la adaptación de la educación ordinaria a las necesidades del alumnado, pero las diferentes apreciaciones de la necesidad de una educación específica, se han conformado a lo largo de décadas de cambios en la percepción de lo que son personas con necesidades específicas y la propia educación especial. En esta línea, Grau (1998) contempla tres etapas:

- **Época de las Instituciones:** referencia un momento en que prevalece el saber médico, en que, la persona con deficiencia (menor y adulta) es catalogada como un enfermo y la atención se da a través de las instituciones médicas. Se tratará al paciente como un eterno infante en todos los aspectos (social, jurídico...) y su formación será de tipo lúdico y no específica, sin criterio de distinción entre discapacidad o desajuste a la norma. Serán estas instituciones de tipo religioso o “caritativo”, con un objetivo segregador de lo diferente respecto a la “normalidad” social.
- **Época de la Educación Especial en centros específicos:** esta época está marcada por los avances psicopedagógicos, en que se asume que la persona deficiente puede aprender. Nuevas teorías como la psicología evolutiva, así como metodologías producto de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori...), motivaron la adecuación de los materiales y metodologías a las necesidades del alumnado, en busca del resultado y el producto de la experiencia educativa.

Surgen bajo esta perspectiva los primeros centros segregados (aún fuera de la norma y la normalidad social) pero especializados en diferentes discapacidades, con grupos homogéneos en cuanto a capacidad y nivel de autonomía y aprendizaje.

- **Periodo de la integración escolar:** este cambio de perspectiva se da gracias un nuevo paradigma que considera a la persona deficiente como un miembro de la sociedad con derechos ciudadanos en igualdad a la norma. Se podría decir que es la era del modelo sociológico. La creación de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los cambios en el ideario social, sobre todo de familias, afectados y profesionales, quienes emprenden esta lucha por los derechos y la equiparación social. Surge así la concepción del concepto de normalización.

Pero aún queda lejos la actual concepción educativa con respecto a la discapacidad, el gran cambio de paradigma moderno, el concepto de educación inclusiva. Su origen se debe al movimiento promovido en U.S.A. hacia las instituciones por Madeleine Will (1986), que planteaba, desde el análisis de lo “insuficiente” de la escuela integradora, que:

- Existiera un único sistema educativo (educación especial y educación ordinaria unidas).
- Educar el mayor número de alumnos y alumnas con deficiencias en las aulas ordinarias compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.
- Educar al alumnado con deficiencia mental media y de alto riesgo en aulas ordinarias.

Este tipo de enseñanza, en régimen de “integración total”, no es posible realizarla como hasta el momento, con un solo docente responsable de su grupo aula, es preciso desarrollar sistemas que faciliten el trabajo conjunto, creando equipos de docentes ordinarios y de personal especializado, que, mediante la consulta, la comunicación y la mutua colaboración, desarrollen una enseñanza efectiva (Reynolds, 1989), lo que supondría una verdadera revolución institucional al respecto.

Y en este duro proceso de transformación se encuentra el paradigma actual, en el proceso de aunar fuerzas y garantizar un futuro para todos, a través de las nuevas legislaciones educativas, en que, poco a poco, se amplía el espectro de protección de los derechos de inclusión.

Con el cambio de paradigmas, mentalidades y legislaciones, a lo largo de la historia, ha cambiado también el concepto de la persona con discapacidad e incluso la necesidad de diferenciarla en su diversidad, así, encontramos:

- **Excepcionales:** serían aquellas personas con discapacidades físicas, problemas de aprendizaje y/o conducta y a las intelectualmente dotadas (altas capacidades en el currículo).
- **Deficientes:** referente a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- **Discapacitados:** aquellos que sufren la restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad normal para el individuo.
- **Minusválidos/ minusvalía:** situación de desventaja de un individuo a consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol normal.
- **Alumnado de alto riesgo:** no están identificados ni como discapacitados ni como deficientes, pero se considera a aquellos con mayores posibilidades de desarrollar deficiencia.

- **Alumnado con necesidad educativa especial (NEE):** el término, recogido por primera vez en España en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), contempla que un educando tiene necesidades educativas especiales cuando “presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo”. Estas necesidades educativas están fijadas como:
 - o La dotación de medios especiales de acceso al currículo (equipamiento, instalaciones, recursos y, técnicas)
 - o La dotación de un currículo especial o modificado.
 - o Una atención especial a la estructura social y clima emocional en que tiene lugar la educación.
- La Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE), establece una denominación más amplia y establece la categoría de **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)**, integrando en ella a aquel que se encuentre dentro de alguno de siguientes grupos:
 - o Alumnado con necesidades educativas especiales (sección primera)
 - o Alumnado con altas capacidades intelectuales (sección segunda)
 - o Alumnado con integración tardía en el sistema educativo (sección tercera).

La posibilidad de dar atención a la diversidad funcional del alumnado se hace, en el ámbito educativo, a través de adaptaciones para compensar las dificultades del alumnado con necesidades educativas especiales, estas pueden ser:

- **Adaptaciones de acceso:** modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, o de comunicación, que facilitarán que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda desarrollar el currículo ordinario, o, si es necesario, el adaptado. Estas pueden darse sobre:
 - o Espacios: condiciones de acceso, sonorización y luminosidad...
 - o Materiales: adaptación o provisión de instrumentos específicos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y compensen las dificultades: mobiliario, materiales y equipamientos específicos...

- Comunicación: uso de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral.
- **Adaptaciones curriculares:** modificaciones que se hacen, a partir de la programación, en los objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Y pueden ser:
 - Adaptaciones relativas a qué enseñar.
 - Adaptaciones relativas a cómo enseñar y evaluar.

Estas adaptaciones pueden tener un carácter más o menos significativo. Cuando denominamos a una adaptación como significativa, estamos refiriéndonos al grado de variación (mayor o menor) que se hace del currículo oficial. Sin embargo, una adaptación no significativa, no implica variaciones o modificaciones en el currículo, de hecho, pueden darse en cualquier momento y ser de diferente duración según la necesidad específica del escolar, quien puede sufrir una discapacidad más o menos transitoria.

Nos encontramos, así, en una perspectiva de educación especial que integra al alumnado con discapacidad en la escuela normalizada, pero, comprender la aplicación de esta idea al planteamiento escolar es difícil, ya que es necesario fijar el cómo y el dónde, así, en la Orden de 14 de junio de 1983 por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial en lo que se refiere a los niveles de Preescolar y Educación Básica, se establece el “sistema en cascada”, que plantea una integración total en unidades ordinarias, bajo la tutela de un docente con profesionales de apoyo, con las siguientes opciones de escolarización:

- **Integración combinada en centros ordinarios**, en que se da simultáneamente la docencia del docente de aula ordinaria y de educación especial, en un proceso multidisciplinar y amparado por distintos equipos de orientación y apoyo profesional,
- **Integración parcial en centros ordinarios**, en que la tutorización se lleva a cabo por el docente de especial, bien en aula segregada o en paralelo, con el apoyo de los profesionales y los equipos multiprofesionales; o
- **Escolarización en centros específicos**, todo el proceso de docencia está a cargo del docente de educación especial, amparado y apoyado por los equipos multiprofesionales y de la administración.

En nuestro sistema educativo, el alumnado de educación especial que acuden a un centro específico, lo hace bajo los parámetros marcados por el Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, a través de las distintas leyes educativas y refrendadas en la actual vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la cual, asume medidas de legislaturas anteriores y, además desarrolla el Real Decreto 126/2014, que establecen los siguientes:

- Criterios generales:

- Las propuestas de escolarización deberán estar presididas por el criterio de reversibilidad de las decisiones. Los criterios serán flexibles, de tal manera que se puedan realizar los cambios necesarios en la escolarización del alumnado cuando sea necesario. Se propone la obligatoriedad de la revisión de los dictámenes de escolarización (a los seis y a los doce años, para todo el alumnado). Las familias pueden solicitar las revisiones de la escolarización al finalizar cada ciclo de la enseñanza obligatoria.
- Los centros escolares y los recursos humanos y materiales que configuran la educación especial deberían organizarse de manera flexible y diversificada, de forma que pueda darse un continuum de posibilidades de escolarización, en función de las características del alumnado. Las alternativas no deben ser sólo centro ordinario o centro específico, sino que podrían ser alternativas combinadas de escolarización en centro ordinario y centro específico.
- Las propuestas de escolarización deben hacerse después de haberse realizado la evaluación psicopedagógica. Es obligatoria para todo el alumnado con NEE.
- Las decisiones de escolarización deberán adoptarse teniendo en cuenta la opinión de las familias o tutores legales.
- La escolarización debería iniciarse cuanto antes para poder obtener las ventajas de la intervención temprana, por lo que habría que potenciar la educación infantil.

- Criterios específicos:

El alumnado con NEE permanentes asociadas a trastornos graves del desarrollo, retraso mental severo y profundo o múltiples deficiencias, se registrará por los siguientes criterios:

- Aquellos cuyas adaptaciones curriculares significativas se den en todas las áreas del currículo oficial, de tal grado y generalidad que diferirían en exceso del ordinario en cuanto a contenidos y objetivos a trabajar.

- Alumnado con necesidades educativas permanentes por:
 - Sordera profunda.
 - Deficiencias motoras que requieran una adaptación curricular tan significativa que impida su escolarización ordinaria.

Las etapas educativas impartidas en estos centros específicos de Educación Especial marcadas por la legislación serán:

- **Educación Infantil:** los objetivos que deben guiar la acción de la Educación Infantil en los centros específicos deberían ser los mismos que los propuestos en el currículo oficial, con la particularidad de que para el alumnado con NEE permanentes deberían establecerse metas más específicas, lo que no supondría sino un nivel mayor de concreción de aquellos objetivos.
- **Educación Básica Obligatoria:** en los centros específicos se seguirá, en lo fundamental, el currículo establecido para la educación primaria, con las adaptaciones oportunas y la inclusión, a partir de los doce años, de aquellos objetivos contemplados en la educación secundaria obligatoria más directamente relacionados con la autonomía personal y social del alumnado y con la preparación para el trabajo. En los centros específicos se atenderá al alumnado con NEE permanentes cuyas necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios.

Todos los conceptos aquí especificados no podrían comprenderse, o haberse desarrollado, sin la revisión de ciertos estamentos y la asunción por parte de los mismos de la necesidad de reconocer a estas personas (con capacidades diferentes) a través de distintos documentos, que, a continuación, quisiera destacar, si bien, algunos no pertenecen a regulaciones legislativas resultan básicos para sembrar las bases de futuras legislaciones tanto comunitarias como estatales.

- La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** de 1948, formulada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU en adelante), que, si bien no presenta un articulado específico acerca de Educación Especial, recoge el derecho universal en igualdad de condiciones a la educación, así como el respeto y cuidado de la infancia.
 - Los Artículos 1, 2 y 3 refieren a la dignidad, igualdad de derechos y derecho a la vida de todo ser humano;
 - el Artículo 26 hace referencia al derecho a la educación; y

- el Artículo 25, que en su apartado 2, recoge el derecho a cuidados y asistencia especiales de los niños.
- En el marco de la ONU, y en relación al desarrollo de la concreción de derechos universales, se realiza la Convención por los Derechos del Niño, en la que, el 20 de noviembre de 1959, se aprueba la **Declaración de los Derechos del Niño** de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. Entre sus principios, para la protección de la infancia, recoge:
 - Principio II: “El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atenderá será el interés superior del niño”.
 - Principio V: “El niño, física o mentalmente impedido, o que sufra algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular”.
 - Principio VII: “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, al menos, en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a los padres (...)”.
- La **Declaración del Deficiente mental** (1971) y la **Declaración de los Impedidos** (1975), aprobadas por la Asamblea General de la ONU, respectivamente. En ellas se recoge el compromiso adquirido por los Estados miembros de actuar para favorecer la elevación del nivel de vida, el pleno empleo y las condiciones de progreso y desarrollo en el orden económico y social.
- La Resolución 37/52, de 3 de diciembre de 1982, también de la Asamblea General de la ONU, establece un **Programa de Acción Mundial para los Impedidos** para promover medidas eficaces para la prevención, la rehabilitación y de participación plena en la vida social y el desarrollo de la igualdad.

- Las **Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad** (1993) redactadas por la UNESCO, aunque no obligan jurídicamente a los Estados, sirven como instrumento para la formulación de políticas y como base para el desarrollo de acciones de cooperación técnica y económica. Las Normas Uniformes son 22 pautas de acción que resumen el mensaje del “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”, están organizadas en cuatro capítulos:
 - requisitos para la igualdad de participación,
 - áreas para la igualdad de participación,
 - medidas de ejecución y
 - mecanismo de supervisión.
- Durante la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia español, celebrada en Salamanca en junio 1994, se aprobó un **Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales** en los siguientes aspectos:
 - Nuevas ideas sobre necesidades educativas especiales.
 - Directrices para la acción en el plano nacional en cuanto a política y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicio de apoyo exteriores, áreas prioritarias, participación en la comunidad y recursos necesarios.
 - Directrices para la acción en los planos regional e internacional.
- El **Informe Warnock** (Warnock Report) de 1981, realizado para el Departamento de Educación y Ciencia británico por el Comité de Investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes, con el objeto de “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”, recoge un estudio exhaustivo sobre la situación, así como un amplio planteamiento de principios, fines, prioridades y objetivos de la educación especial. Se podría decir que es la compilación más actual de revisiones y propuestas dentro de la Educación europea, convertida en un manual de revisión y actuación para los actuales sistemas educativos, sus recomendaciones han servido de referencia para la planificación y normativización de recursos educativos especiales en distintos países (Aguilar, 1991). Es de gran importancia en España ya que sirve de guía para las últimas legislaciones educativas referidas al alumnado con NEE.

2. DESARROLLO LEGISLATIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Para comenzar con este apartado, quisiera realizar una pequeña exposición a modo de resumen de las leyes y normativas promulgadas. Más adelante, se exponen en formato de tabla para su clarificación (Tabla 1).

Como se ha expuesto anteriormente, hasta mediados de la década de los ochenta la educación preferida (por familias y tutores) para las personas con discapacidad era la segregada (bien en centros específicos o en centros de atención a la salud mental, habitualmente de índole religiosa) y separada de la escuela ordinaria. La primera ley, aún no amparada por la Constitución de 1978 en España, es la **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** (Ley General de Educación) que, en su Artículo 51, ya planteaba que, la escolarización del alumnado con discapacidad, se hiciera en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de ‘aulas de educación especial’. Aunque quedó sin aplicar en muchos de sus aspectos, impulsó el avance hacia lo que debía ser la educación en España en las últimas décadas del Siglo XX (Casanova, 2011). La incipiente democracia, durante la década de los setenta, inicia un paulatino desarrollo en la legislación educativa, sin dejar a un lado la educación especial. Así, en 1976, por el **Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril**, se crea el Real Patronato de Educación Especial, que, en 1978, se convierte en Real Patronato de Educación y atención a Deficientes, por los **Reales Decretos 2276/1978, de 21 de septiembre y 2828/1978, de 1 de diciembre**, que configuran la institución como lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada (Alonso y Araoz, 2011) que desarrolla el **Plan Nacional de Educación Especial** (1978), como resultado de lo recogido en el **Real Decreto 2176/1978 de 16 de septiembre**, en el que se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.

Con la llegada de la **Constitución de 1978**, se da lugar a grandes cambios en la concepción del derecho a la educación, explicitado en el Artículo 27, en el que se recoge el acceso para todos, la gratuidad en los niveles básicos, y la responsabilidad de la adecuación de centros y profesionales (entre otros). Específicamente para este tema, señalar el Artículo 49, en que se establece que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. La consolidación de estos cuatro

principios: prevención, tratamiento, rehabilitación e integración; vendrá dada por la **Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos** (LISMI). La Sección tercera del Título VI de esta ley está dedicada a la educación. Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo hacia las personas con discapacidad, en los que se declara que el alumnado se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios. En el desarrollo de la misma, se establece el **Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial** (derogatorio del anterior con el mismo título, RD 2639/1982, de 15 de octubre) que concreta lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y, solo cuando la inadaptación de la situación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte. Todas estas innovaciones se establecen para su aplicación desde el **Real Decreto 334/1985**, y la integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comienza a ser un hecho a partir de la **Orden de 20 de marzo de 1985**, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86. Los centros de educación especial quedaron, entonces, para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no era posible integrar en los centros ordinarios (Toboso y cols. 2012).

En 1990 se aprueba la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). El capítulo V de esta Ley, dedicado a Educación Especial (Art. 36 y 37), dispone sobre la adaptación del currículum y las adaptaciones necesarias que el propio sistema deberá adoptar. La Declaración de Salamanca generó un amplio desarrollo legislativo hacia la mejora en dicha atención. Destaca el **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril** de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que regula las condiciones para la atención educativa a este alumnado y las garantías para la calidad de la enseñanza. Se plantea, además, la ampliación del concepto de ACNEE, en el que se incluyen también aquéllas asociadas a condiciones sociales desfavorables.

La **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación** (LOCE), si bien no llegó a aplicarse, “en sus planteamientos se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento” (Calvo et al., 2004), realiza una pequeña modificación en el concepto de NEE, aportando el significado de necesidad educativa “específica”, y acotando las adaptaciones y las necesidades educativas “especiales” a discapacidad y trastornos de conducta, pero excluyendo superdotación y compensación educativa. Le prosiguió la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE). “Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva” (Casanova, 2011). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), pudiendo ser seas de variado origen: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando estas necesidades se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (NEE).

Llegamos así a la actual **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE), que modifica en su Artículo único LOE, y dedica, en su Título II sobre Equidad en la Educación, el Capítulo I al Alumnado con Necesidades específicas de apoyo educativo. Del que quisiera destacar los siguientes Principios:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En desarrollo de LOMCE, se ha dictado el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria, cuyo Artículo 9, relativo a los procesos de aprendizaje y atención individualizada, establece que:

- En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (apartado 1); y
- Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar (apartado 3).

A continuación, se muestra a modo aclaratorio el desarrollo de la concreción legislativa en España y los puntos clave de cada norma legislativa de manera sintética.

Tabla 1: *Síntesis de la concreción sobre Educación Especial en España. Elaboración propia.*

LEY	REALES DECRETOS Y ÓRDENES	ÁMBITO DE APLICACIÓN
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa		Recoge la escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios y la creación de aulas específicas dentro de los mismos.
	Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril	Constitución del Real Patronato de Educación Especial
	Real Decreto 2176/1978, de 16 de septiembre	Encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.
	Real Decreto 2276/1978, de 21 de septiembre	Real Patronato de Educación y atención a Deficientes

	Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre	Desarrollo del Plan Nacional de Educación Especial
Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos		<p>Recoge los mandatos de integración y acceso en igualdad de derechos para las personas con discapacidad, así como establece la condición de “minusválido”.</p> <p>En educación, recoge la integración del alumnado con NEE en el sistema ordinario y la aplicación de los apoyos necesarios.</p>
	Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre.	<p>Ordenación de la Educación Especial.</p> <p>Establece las diferentes formas de escolarización (tipos de centros, aulas combinadas...) así como las funciones de los Equipos Multidisciplinares, responsables de la valoración, diagnóstico y dictamen de escolarización del alumnado con deficiencias.</p>
	Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo	<p>Ordenación de la Educación Especial.</p> <p>Especifica el dictamen de escolarización, los apoyos y las agrupaciones (en centros ordinarios y específicos) del alumnado con NEE.</p>
	Orden de 20 de marzo de 1985	<p>Planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86.</p> <p>Plantea los mecanismos de estudio y recopilación de datos para la comprobación de la efectividad de las medidas aplicadas en la ley durante un curso, para realizar las puntualizaciones y mejoras necesarias en el futuro desarrollo de la misma.</p>

<p>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo</p>		<p>Regula el dictamen de escolarización mediante diagnóstico y protocolos dependientes de los Equipos de Orientación para la prevalencia de la escolarización ordinaria, así como la adaptación curricular.</p>
	<p>Real Decreto 696/1995, de 28 de abril</p>	<p>Amplía el concepto ACNEE e incluye cuestiones sociales como causas de compensación educativa.</p> <p>Recoge medidas de adaptación y garantía de calidad de la enseñanza.</p>
<p>Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación</p>		<p>No aplicada.</p> <p>Distingue entre los conceptos “necesidad educativa especial” y “necesidad educativa específica”, excluyendo de esta última al alumnado con necesidad de compensación y superdotación.</p>
<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</p>		<p>Ampliación de la autonomía de los centros para la adaptación significativa al alumnado (metodológica, pedagógica, de gestión...). La flexibilización responde al concepto de equidad educativa.</p> <p>Implementa el concepto de ACNEAE en el que se recoge la compensación educativa a todo alumnado que lo pueda necesitar, e incluyendo en dicho concepto a aquellos que deban recibir un apoyo permanente, ACNEE.</p>
	<p>ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto.</p>	<p>Regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil,</p>

		Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa		Refuerza el concepto de equidad refrendado en LOE, reforzando la flexibilidad curricular y metodológica.
	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero	Establece el currículo básico de la Educación Primaria, dedicando su Artículo 9 a la individualización de la enseñanza en pro de una equidad efectiva para el logro del éxito escolar, recogiendo en él los procesos de detección precoz y prevención como elementos que ayuden a garantizar ese logro.

3. EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO PUNTO DE PARTIDA

Un proyecto se podría definir como: “un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema” (Tobón, 2006).

Así, un trabajo por proyectos, aunaría diferentes actividades, que, dentro del aula, serían llevadas a cabo, con un mismo propósito, por los diferentes alumnos y alumnas de forma colaborativa.

Podríamos seleccionar las teorías de Dewey y Kilpatrick, siguiendo a Pla i Molins (1997), para la definición de este trabajo cooperativo, quienes se basaban en el aprendizaje vivencial (aprendizaje de la experiencia), enraizado a los intereses del alumnado, para justificar, no solo la práctica educativa, sino la educación en sí misma, como herramienta de construcción personal. Dewey (1859-1952) diseñó una enseñanza basada en la idea de que el conocimiento solo adquiere significado en la mente del alumnado si está conectado a su experiencia. Era necesario, por tanto, un aprendizaje (y enseñanza) inter y multidisciplinar, en que el propio alumnado demandará sus necesidades con el fin de llegar a su propia meta.

El trabajo por proyectos dentro del currículo consiste en la construcción, con los estudiantes, de un problema, sus estrategias de resolución, el plan de ejecución y valoración;

buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas (pueden ser iguales, familia, docentes, otros miembros de la comunidad...), teniendo como base las competencias definidas dentro del proyecto educativo institucional. Todo proyecto se caracteriza por: un enfoque único en la consecución de una meta, el establecimiento de un comienzo y un final, la descripción de actividades enlazadas entre sí y la orientación a unos determinados usuarios (Tobón, 2006).

La educación basada en proyectos se desarrolla con el fin de atender a los variados intereses de un grupo, según Kilpatrick (1921), partiendo de sus necesidades y problemáticas, atendiendo a sus características particulares (contexto, capacidades...) con el objetivo de que se produzca un aprendizaje significativo.

Es una metodología de trabajo cooperativo, en que todo el grupo interacciona y trabaja en pro de un interés común. Es por ello que, las particularidades de cada miembro del grupo, se convierten en una herramienta de enriquecimiento, dado que la variabilidad de perspectivas y de intereses, se convierte en suma, y se verá traducido en el resultado final. No es necesario que todos los participantes sigan el mismo ritmo ni trabajen sobre la misma tarea, dando cabida a todo tipo de personas, siendo esta cuestión la base de la atención a la diversidad, sobre todo, en el aula y en el desarrollo curricular. Pero se hace necesario, para llegar a estas conclusiones, un estudio previo, tanto del estado de la cuestión, como de la metodología en sí.

La literatura disponible al respecto está ligada al uso del trabajo por proyectos dentro del aula ordinaria, en el que se pretende atender a las necesidades de alumnado por igual, existiendo casos particulares de alumnado con discapacidad. No se ha tenido acceso a escritos específicos de este método en unidades de centros de Educación Especial, en que la discapacidad afecta a todo el grupo aula, sin embargo, las experiencias resultan del todo provechosas y ejemplarizantes de la aplicación del método como herramienta inclusiva y cooperativa, válida en cualquier casuística de aula dada la diversidad del alumnado.

Existen diferentes estudios de caso sobre experiencias de práctica educativa, algunos de ellos, recogidos por Pozuelos (2007), focalizan en el análisis de sus resultados sobre la incidencia en cuestiones de inclusión y trabajo de personas con NEE, donde se centra este estudio del estado de la cuestión. Por ejemplo, en la experiencia “¿De verdad somos tan (des)iguales?” llevada a cabo en el IES María Moliner de Sevilla, dada la diversidad del alumnado (grandes distancias en los niveles curriculares), el equipo docente concluye en dos grandes focos a tener en cuenta en la práctica por proyectos, como son la adaptabilidad de

los materiales a los niveles del alumnado y la oferta optativa entre diferentes actividades, claves para la motivación y el interés en el trabajo colaborativo. Por otro lado, respecto a la organización, se hace una importante reflexión sobre lo imprescindible de la implicación y colaboración estrecha de los equipos de orientación y pedagogía terapéutica en la atención al alumnado de manera integrada, asesorando y apoyando la práctica docente en el aula. Respecto a la experiencia, la reflexión es clara, “destacar la posibilidad que ofrece esta opción didáctica para atender a la diversidad de alumnado de forma razonable e integradora. Significa, en realidad, una modalidad al alcance de cualquier centro educativo. (...) la experiencia hace más fácil la focalización de la atención del alumnado en el aula y, en consecuencia, la mejora del clima de convivencia en el grupo-clase, sobre todo en las exposiciones ante sus iguales. Quizás lo más significativo para ellos, haya sido trabajar de manera cooperativa. No se trata pues solo de un método, sino de mucho más, (...) en definitiva, una posibilidad de promover el cambio conceptual” (Díaz y Campillo, 2007).

En la experiencia “SOS, salvar el planeta”, del CEIP Andalucía de Sevilla, en el Polígono Sur (Tres Mil Viviendas), se destaca la necesidad de la flexibilidad en los objetivos y la planificación, ya que el propio proyecto y la demanda del alumnado (con un alto grado de absentismo y desfase curricular importante en muchos casos) obligan a modificar “sobre la marcha” el proceder y las actividades planificadas. A su vez, se resalta, a través del trabajo cooperativo, la buena influencia que tiene sobre el clima de aula, así como el aprendizaje guiado entre iguales, que refuerza lazos sociales además de curriculares. La realización de actividades relacionadas con la recogida de información del entorno (el barrio, las familias...) también ha motivado que el trabajo por proyectos del curso se ampliase al entorno educativo, implicando en la labor escolar a un gran número de personas, que, dada la situación del colegio y las características, han aumentado la implicación escolar y la valoración de la labor docente (diálogo escuela familia, colaboración con asociaciones y voluntarios de barrio, respeto hacia la institución y el profesorado...). El centro está inmerso en la conversión a Comunidad de Aprendizaje, por lo que estas mejoras con respecto a la comunidad son muy necesarias. “Una metodología que va a prestar atención a la diversidad, interculturalidad, favoreciendo la colaboración y el trabajo en grupo, eliminando los prejuicios (...). Es el complemento para la construcción de una escuela que quiere transformar, con todos los componentes de la comunidad, el barrio y la vida de sus habitantes, para conseguir que la exclusión social en la que se hayan, desaparezca en un proceso progresivo, y que la relación con el resto de la sociedad civil, los integre como parte integrante de la ciudad en la que se hayan insertos” (Benítez, Del Peral, y Molina, 2007).

En la investigación realizada por Pere Pujolás en 2010, en un centro de Primaria en Andalucía, recogido por Moriña (2011), se hace hincapié en la inclusión de todo el alumnado, siendo las salidas del aula (para su atención por especialistas) menos necesarias, resultando como conclusión, que, en la medida que las programaciones se hacen más inclusivas y se tienen en cuenta en ellas a todo el alumnado, son menos necesarias las respuestas especiales o segregadoras.

Dentro de la metodología colaborativa, el trabajo por proyectos se muestra como un medio de desarrollo de destrezas de comunicación para el alumnado, quien, desde sus intereses y habilidades, debe trabajar en equipo para la consecución del proyecto común.

El contexto metodológico de trabajo por proyectos en que se desarrolla esta investigación, pretende describir en qué medida es beneficioso para la adquisición de un nuevo lenguaje y, con este fin, se ha querido indagar en las experiencias previas al respecto. Polonio, Castellanos, y Viana (2008), ya exponen la similitud de la adquisición de un sistema alternativo y aumentativo de la comunicación (en adelante SAAC), con la adquisición de una segunda lengua, tanto por el esfuerzo que requiere, como por el cambio de estructuras que deben producirse en el desarrollo de la capacidad lingüística del usuario. Es por ello que, parte de esta indagación en busca de literatura, se ha centrado en la enseñanza de lenguas, así como no se han encontrado escritos o investigaciones relacionadas directamente con la enseñanza de SAAC.

Actualmente, el trabajo por proyectos, es un recurso muy utilizado en la enseñanza de la lengua, Cifuentes (2006) realiza un amplio estudio al respecto, en su aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua, justificando la adecuación del método por su proceso y fomento comunicativo:

Las tareas que surgen durante el proceso son de dos tipos: comunicativas y pedagógicas. La importancia de este punto es que no sólo vamos a encontrar situaciones que permiten a los alumnos comunicar en contextos reales (o realistas), sino que también encontraremos intervenciones puntuales del profesor, que va a apoyar a los alumnos en la adquisición de contenidos lingüísticos, así como en la adquisición de competencias, estrategias y técnicas que servirán de ayuda para la realización de las tareas comunicativas y favorecerán la autonomía de los aprendientes, permitiéndoles trasponer dichos conocimientos a situaciones futuras. Cifuentes (2006, p. 13).

Es necesario que se cree en el aula un contexto significativo para llevar a cabo las actividades necesarias para la resolución de una tarea. Mediante el trabajo por proyectos se integra la comunicación propia del alumnado (la lengua origen en el estudio de Cifuentes) con los aspectos formales del lenguaje, los contenidos socioculturales, el desarrollo de las capacidades cognitivas y organizativas, otras estrategias de comunicación, la capacidad de recibir el mensaje... Mientras, a su vez, integra el trabajo cooperativo, la toma de responsabilidades, la autonomía en el aprendizaje, etc.; centrando el énfasis en el proceso y no sobre el producto, motivando al alumnado a ser el motor de su experiencia formativa.

Dörnyei (1994), según Cifuentes (2006, p. 26-27), establece tres niveles en los que el trabajo por proyectos motiva al alumnado en el desarrollo del lenguaje y que se ven reforzados por esta metodología:

- El nivel de la lengua: que corresponde a la diversidad de registros y la instrumentalidad.
- El nivel del alumnado: que corresponde a las características individuales del alumnado, entre las que destaca la confianza en sí mismo.
- El nivel de la situación de aprendizaje: que incluye los motivos relacionados directamente con el curso (currículo, materiales, método y actividades de aprendizaje) y con el profesorado (incluyendo el efecto que este tiene en la motivación a través de su comportamiento, sus acciones y su estilo). Se incluyen también aquí los elementos motivacionales relacionados con el grupo de aprendizaje.

“Project Work Step by Step” de Ribé y Vidal (1993) se presenta como un manual para la incorporación de esta metodología a la enseñanza de la lengua. En él, añaden a la motivación e implicación generados en el alumnado a través del trabajo por proyectos, otros dos conceptos imprescindibles para la adquisición de la nueva lengua y la mejora de la competencia lingüística: “input lingüístico comprensible” y “output lingüístico comprensible”. Esto es, la elaboración de una tarea o mensaje relevante en cuanto a su contenido y su nivel lingüístico, el procesamiento de la información para alcanzar el objetivo y la producción de un mensaje comprensible. Estos autores contemplan la metodología como una estrategia mediante la cual integrar todo tipo de aprendizajes (valores, conciencia social, etc.), más allá de la competencia lingüística o curricular.

En consonancia con lo que Ribé y Vidal exponen, Kagan (1995) destaca que la adquisición de una lengua está determinada por el input, el output y el contexto; variables en que el aprendizaje cooperativo tiene efectos muy positivos, ya que considera que la emisión

y desarrollo del mensaje es: adecuado al nivel de desarrollo del alumnado (dada su participación en la elaboración del mismo), comprensible (puesto que el alumnado lo adecúa a su grupo y sus interlocutores), redundante (ya que se maneja de manera repetitiva, mediante la discusión y el diálogo motivado en el trabajo en grupo) y adecuado a la identidad de cada individuo dentro de la identidad del grupo.

4. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN PARA PERSONAS SIN LENGUAJE ORAL

El caso que aquí se trata, está relacionado con el desarrollo de las destrezas comunicativas de una alumna que no presenta lenguaje oral, por lo que es necesario la incorporación de un sistema alternativo, que se adecue a sus características y nivel cognitivo. Basándonos en el derecho fundamental de libertad de expresión, la necesidad de cualquier persona de poseer un medio para transmitir su mensaje, se convierte en un objetivo básico para la educación de sujetos con discapacidad, más aún con aquellos que no poseen cualidades para desenvolverse de forma oral. Con el propósito de paliar esta deficiencia, se han generado a lo largo de la historia numerosos códigos que pudieran adaptarse a la multiplicidad de disfunciones comunicativas de las personas, y, poco a poco, estos se han ido asentando y simplificando tanto para su funcionalidad física como para su universalidad, procurando mitigar lo complejo de expresarse fuera del código convencional. Dada la diversidad en cuanto a métodos y soportes (así como de usuarios), Lloyd y Karlan en 1984, proponen englobar todos ellos bajo el concepto de Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC) y realizan una categorización de los mismos atendiendo a la necesidad de soportes físicos o ayudas que requieren para su uso.

Según Tamarit (1988), los sistemas alternativos de comunicación “son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales”. Según Basil y Puig (2000), podemos clasificar los SAAC en: “sistemas sin ayuda, en los que la comunicación se realiza con el propio cuerpo (lenguaje de signos), y los sistemas con ayuda, en los que el

emisor se apoya en elementos físicos externos muy representativos como objetos, fotos, pictogramas o gestos (SPC, Bliss, PECS, Shaeffer...), o mediante palabras impresas codificadas (Braille)”.

Para este trabajo, en concreto, nos centraremos en el método creado por Frost y Bondy (1985), el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (en inglés, Picture Exchange Communication System: PECS), del que, a continuación, expongo de manera breve sus premisas principales:

- **Picture Exchange Communication System (PECS).**

Es un método y sistema de comunicación aumentativa y alternativa, establece pautas para la adquisición del SAAC. Fue desarrollado en 1985 por Lori Frost y Andy Bondy. Originalmente fue desarrollado para ser usado con alumnado con Autismo, trastornos generalizados del desarrollo (TGD) y otros desórdenes del lenguaje. En la actualidad se utiliza habitualmente con personas de todas las edades y diversas dificultades para el desarrollo del lenguaje oral o gestual de manera funcional.

El sistema consiste en una serie de tarjetas con variedad de imágenes (fotografías, pictogramas...) que, mediante velcros, se adhieren a un cuaderno personal de comunicación. El método consta de diferentes fases, en que la persona aprendiente intercambia imágenes con el interlocutor, o las muestra formando frases (en fases más avanzadas).

La garantía del éxito en este programa es, por un lado, la calidad de la intención comunicativa de la persona, y por otro, la generación de situaciones comunicativas ligadas sus intereses, ya que serán la base para la adquisición del sistema comunicativo.

Las fases que componen el método PECS son las siguientes (Frost y Bondy, 1985):

1. **Fase I: el intercambio físico**, se gestionará en tres niveles de progresión:
 - **Intercambio incitado:** en entorno controlado, sobre una mesa, se situará un objeto deseado por el educando (juguetes, dulces...). Dos docentes intervienen en esta fase, uno actuará como guía y otro como receptor. Ante el gesto de acercamiento al objeto para asirlo, el docente guía interceptará la mano situando sobre ella la tarjeta con la imagen (fotografía o pictograma de tamaño medio) y depositándola sobre la mano abierta del docente interlocutor, quien pronunciará el nombre del objeto (con gran énfasis y refuerzo) y entregándoselo una vez que se ha dado el intercambio.
 - **Retirada de asistencia física:** se retirará la ayuda física del primer terapeuta (guía), pero se mantendrá la labor del segundo, quien deberá esperar con la mano

abierta, cada vez que el educando se acerque a coger un objeto, a que este le entregue el símbolo (o imagen) correspondiente a ese objeto. Este paso deberá mantenerse hasta que, al ver la mano abierta del profesional, coja el símbolo y lo deposite en la mano. El terapeuta deberá darle el objeto y pronunciarlo como en el paso anterior, cabe destacar que este refuerzo se realizará en el momento en que se produce el intercambio (proceso) y no al finalizarlo.

- **Encubrir la clave “mano abierta”:** el especialista deberá esperar cada vez más para mostrar su mano abierta, con esto se pretende que el aprendiz coja el símbolo y se acerque al interlocutor, a pesar de no ver desde un primer momento la mano expuesta.

2. Fase II: aumentando la espontaneidad:

- **Uso de cartulina para solicitar el objeto:** la distancia entre especialista y aprendiz será mayor, así como los objetos a demanda se encontrarán fuera de su alcance. Poco a poco se retirarán las fotografías que se sustituirán por elementos pictográficos. El progreso implicará el aumento de las distancias entre objeto, emisor y receptor, motivando y obligando a la deambulación.

3. Fase III: discriminación de la figura:

En los supuestos previos, solo existía elección entre las tarjetas de los objetos que se encontraban a disposición. En esta tercera fase, se procurará que se discrimine la imagen deseada entre otras añadidas, para encaminar la formación al uso del cuaderno de comunicación. Esta tercera fase constará de tres pasos:

- **Discriminación,** se le presentarán dos objetos, uno apropiado al contexto y otro que no lo es (contraste), así como los pictogramas correspondientes a estos objetos, si se escoge el objeto adecuado, será reforzado, sin embargo, si se escoge el objeto incorrecto, se volverá a preguntar. Esto se debe trabajar hasta que al menos el 80% de los intentos sean satisfactorios.
- **Comprobaciones de correspondencia,** se pretende es comprobar si el uso del símbolo se hace de manera adecuada o no (interiorizado o mecanizado), para ello se presentarán dos objetos con sus símbolos correspondientes, y se deberá seleccionar uno de los símbolos, una vez que se produzca dicha elección, se le indicará al aprendiz de manera verbal, que coja el objeto que ha seleccionado, si escoge el objeto adecuado sabremos que usa el símbolo de manera correcta, si no, habrá que volver a trabajar sobre esos símbolos.

- **Reducción del tamaño de los símbolos**, esto se llevará a cabo cuando se reconozca y sepa usar una media de 8 o 10 pictogramas.

Como fase de perfeccionamiento de este periodo de intervención, se creará un pequeño cuaderno de comunicación personalizado, en que se fijará una tira de velcro con el objetivo de la construcción de frases de demanda, tanto de objetos presentes como ausentes. Para ello se trabajará pacientemente y con la colaboración estricta de la familia, ya que es necesaria la continuidad en el entorno no lectivo.

4. Fase IV:

- **Estructura de la frase:** el objetivo es que se soliciten ítems que están presentes y no presentes, acudiendo al cuaderno, para elaborar una frase con múltiples imágenes. En primer lugar, ha de escoger una imagen de “yo quiero” y ponerla sobre la tira-frase del tablero de comunicación. A continuación, elige el reforzador deseado y lo coloca en la tira porta-frase. Y, por último, se aproxima a la persona que interviene en la comunicación, y le entrega la tira-frase ya completa.

5. Fase V:

- **Respondiendo a “¿qué deseas?”:** El objetivo es que se solicite espontáneamente solo uno dentro de una variedad de ítems (su cuaderno de comunicación) y conteste a la pregunta.

6. Fase VI: protocolo de entrenamiento:

- **Respuesta y comentarios espontáneos:** El objetivo es que se conteste adecuadamente a las preguntas: “¿Qué deseas?”, “¿qué ves?”, “¿qué tienes?”.

5. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa, definido por Robert Stake (1999) como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 8). Según Robert K. Yin (1994), es la estrategia preferida cuando el objeto a estudiar no es controlado por el investigador y es un fenómeno inmediato y actual, para quien, además “el estudio de caso no necesita estar comprometido con la rigurosa e imparcial presentación de datos empíricos, la investigación de casos necesita ser exactamente eso, (...) una pregunta empírica que investiga

un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p. 6).

El desarrollo de un estudio de caso, siguiendo a Yin (1994) se compone de cinco partes a la hora de elaborar el plan:

1. una pregunta de estudio,
2. sus proposiciones (si hubiera)
3. unidad (o unidades, según el tipo de estudio) de análisis,
4. la lógica que se une los datos a las proposiciones, y
5. el criterio mediante el que interpretar los resultados.

Un estudio de caso se puede plantear sobre diferentes objetos, o, como en este trabajo, sobre un solo sujeto de estudio, siendo un “estudio de caso único”.

En cuanto a la dimensión del estudio de caso, Stake (1999) propone tres tipos:

- **Estudio intrínseco de casos:** el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular, siendo nuestro objetivo conocer el caso en sí, No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular.
- **Estudio instrumental:** El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. Estaría más cercano a la etnografía.
- **Estudio de caso colectivo:** se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Por otro lado, Yin (1994), en cuanto a la intencionalidad, ligado al grado de información y literatura existente sobre el caso y tema a estudiar, nos plantea los siguientes, aunque no de manera excluyente, ya que la investigación puede desarrollarse y variar según la necesidad y el material al alcance del investigador:

- **Estudio de caso descriptivo,** el producto final es una descripción densa del caso de estudio, recogiendo, además, toda la literatura existente al respecto.
- **Estudio de caso explicativo** o causal, un nivel más profundo que el descriptivo, se desea saber el porqué, la causalidad del objeto de estudio, en su contexto y, en ocasiones, en su perspectiva histórica

- **Estudio de caso exploratorio**, la revisión de la literatura se muestra insuficiente y se crea la necesidad de realizar dicha línea de investigación para “explorar” y fundamentar el caso.

Finalmente, en cuanto a la extensión y profundidad de la unidad de estudio, atenderemos a su carácter **holístico** (en unidades simples, en que lo significativo se ciñe a dicha unidad) o **integrado**, en que la unidad de estudio está inmersa en otra unidad, o surge en paralelo a unidades intermedias, cuya relevancia es indisociable para una investigación exhaustiva del caso.

El desarrollo de esta investigación no pretende demostrar ninguna teoría, o fundamentar la validez de una práctica educativa en concreto, sino observar y describir el proceso y desarrollo de una alumna en un contexto actual, para reflexionar sobre las causalidades que se producen mediante la práctica educativa. Se trata, por tanto, de un estudio de caso único, intrínseco y descriptivo, de carácter holístico, pero muy ligado al contexto, por lo que, en ocasiones, se realizará de manera integrada en el estudio del grupo aula en que se presenta.

La investigación se centra en una niña, Ana, alumna de un centro específico de Educación Especial en la provincia de Valladolid. La alumna no consta de lenguaje oral, por lo que está siendo iniciada en el sistema PECS. En el aula, durante este curso, se está implantando la metodología de trabajo por proyectos con el fin de ofrecer un hilo y foco de interés común en los seis miembros del grupo aula, que sea adaptable y accesible a sus distintos niveles y capacidades, a la vez que generar situaciones de aprendizaje que motiven el trabajo cooperativo y la comunicación entre todo el alumnado.

El papel como investigadora durante los tres meses en que se lleva a cabo este estudio de campo, es de observación participante durante los dos primeros meses, y de recogida de datos y análisis durante el tercero, así como, simultáneamente, se investigará y recogerá la literatura previa y se realizará la fundamentación teórica referente.

La recogida de información se realizará a través de distintos instrumentos:

- Observación directa, registrada mediante notas de campo.
- Diario de campo, en el que se recoge la actividad del grupo y la alumna en particular.
- Hojas de registro, realizadas para la recogida de actitudes concretas.
- Entrevistas con el tutor y la especialista en Audición y Lenguaje que atiende a la alumna.

Para la realización de este estudio seguiré las directrices de Yin (1994). Siguiendo su esquema, en primer lugar, es necesario realizar la pregunta que lo genera, así, partiendo de los estudios y artículos referentes sobre el trabajo por proyectos, como herramienta motivadora, socializadora y de desarrollo lingüístico, planteo:

- En el caso de Ana, en proceso de adquisición del método PECS y en su contexto de aula específica, ¿cómo contribuye el trabajo por proyectos a su competencia comunicativa?

Como punto de partida para este estudio, tras el contraste con la literatura consultada y en base a esta, planteo las siguientes proposiciones:

- El trabajo cooperativo en el grupo-aula mediante el trabajo por proyectos genera un aumento de la intención comunicativa en sus miembros.

- El trabajo por proyectos, en cuanto a su carácter integrador, permite la participación de la alumna en relación a sus capacidades, evitando la frustración por la falta de logros y motivando el trabajo individual.

- Los logros en el trabajo por proyectos son grupales desde el trabajo individual, por lo que la socialización entre los individuos del grupo-aula se realizan en positivo, dando lugar a comunicaciones proactivas y de ánimo y colaboración.

- El trabajo compartido, durante las actividades dedicadas al trabajo por proyectos, genera situaciones comunicativas en que todos los miembros del grupo-aula pueden (y deben) participar, lo que emplaza momentos de expresión y recepción de mensajes emitidos por la alumna, lo cual reforzará la conciencia sobre su necesidad comunicativa.

- El trabajo por proyectos ayuda a la reiteración y especialización de conceptos, que, en el caso de nuestra alumna, se refleja en el uso de un conjunto determinado de pictogramas, por lo que su adquisición se verá reforzada.

- El uso y control de pictogramas referentes al tema del trabajo por proyectos dentro del trabajo grupal, reforzará la autoimagen y autoestima de la alumna, así como su papel dentro del grupo-aula.

Una vez expuestas las proposiciones y el interés concreto en cómo se produce la adquisición de herramientas comunicativas a través del trabajo por proyectos, se concreta nuestra unidad principal de análisis, Ana, la alumna, quien por su situación en el desarrollo de PECS y capacidades, se muestra como un buen ejemplo y sujeto de investigación.

El trabajo por proyectos planteado tiene como tema “la moda” y a través de él se desarrollan contenidos en referencia al clima, los colores, las texturas y tejidos, el cuerpo y sus partes, y la vestimenta (en relación a profesiones, estaciones, actividades...). Dentro del horario lectivo se da lugar al trabajo específico del proyecto mediante diversas actividades, en su mayoría de carácter grupal, en ocasiones, a nivel individual o de parejas, atendiendo a los niveles del alumnado (se muestra el horario de grupo en el Anexo I). A colación del vocabulario trabajado en el proyecto, se ha realizado una intervención con la alumna para reforzar la incorporación del mismo a su cuaderno de comunicación, así como el refuerzo de algunas acciones relacionadas con el autocuidado, sumadas al vocabulario propio del proyecto. Dicha intervención realizada durante el periodo de prácticas, así como sus conclusiones y registros, se pueden consultar en los Anexos II y III.

A través de la observación se pretende captar cada respuesta o actitud mostrada por la alumna en el contexto de las actividades propias del trabajo por proyectos, en concreto aquellas que tienen relación directa con tres aspectos específicos de su desarrollo comunicativo:

- Interacciones con el grupo-aula.
- Interacciones con los educadores (nivel individual).
- Autonomía en el uso de vocabulario.

Estas tres categorías serán los puntos clave para la observación y análisis del proyecto. En los documentos utilizados para la recogida de datos documento (cuaderno de campo y notas-Anexo IV-, entrevista con el tutor -Anexo V- y horario de grupo -Anexo I), se ha fijado un código de colores para la identificación de la información relevante conectada a cada categoría, así encontraremos zonas del cuaderno de campo o de las fichas de registro, enmarcadas en:

- Color morado para aquellos momentos propios de la interacción dual (alumna-especialista),
- color azul para aquellas actividades o situaciones de interacción grupal o social, y
- para aquellos momentos de autonomía individual, o uso de SAAC, usaremos el color verde.

6. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

Con el objeto de poder realizar una imagen global tanto del ambiente en que se realiza la práctica docente, como de las características de la alumna, a continuación, se describen brevemente el contexto escolar (centro y aula), su diagnóstico clínico y sus características respecto a estilo de aprendizaje, intención comunicativa y desarrollo social.

6.1. Contexto escolar

El centro de Educación Especial en que se desarrolla esta investigación está situado a las afueras del núcleo urbano de la ciudad de Valladolid. Es un centro de carácter concertado. Todo el alumnado del centro tiene discapacidad intelectual (de diversa índole) y, en algunos casos, otras discapacidades asociadas, físicas o sensoriales. Durante el curso 2016/17, el centro cuenta con 62 escolares, de los cuales, siete son de educación combinada.

Durante el presente curso, el centro cuenta con las siguientes unidades y escolares:

- 1 unidad de Educación infantil (3 a 5 años): 6 escolares.
- 2 unidades de EBO, Ciclo Inicial (6 a 11 años): 12 escolares.
- 4 unidades de EBO, Ciclo Superior (11 a 15 años): 25 escolares.
- 3 unidades de Transición a la Vida Adulta (16 a 21 años): 19 escolares.

El nivel socioeconómico del alumnado y sus familias es variado, así como su procedencia, ya que acuden al centro desde diferentes puntos de la provincia de Valladolid.

Los criterios de agrupamiento que sigue el centro para la elaboración de las unidades (grupo-aula) responden a diferentes criterios:

- Edades similares (homogeneidad cronológica).
- Niveles de apoyo y características personales diferentes (heterogeneidad).

Durante la semana, en los distintos ciclos y etapas, se desarrollan los “Talleres Homogéneos” agrupando al alumnado por intereses, preferencias, ritmos, necesidades educativas, etc.

El horario lectivo del centro es de 10,00 h a 13,00 h y de 15,00 h a 17,00 h, de forma partida, si bien, la jornada en el centro es de 9,30h a 17,00h, jornada durante la que el alumnado es recibido y realiza sus comidas en las instalaciones del centro.

El alumnado de la unidad de E.B.O. Superior en que nos centraremos, está conformado por seis individuos (tres niños y tres niñas), con dispares características (tanto en autonomía y lenguaje, como en grado de afectación y síndromes) y competencias curriculares, a pesar de compartir el mismo grupo y nivel educativo. El agrupamiento sigue, en lo general, a la

edad cronológica del alumnado (entre los 11 y los 15 años), pero atiende también a necesidades concretas de alumnos en particular.

Para conocer mejor la casuística excepcional del grupo, relato brevemente algunas características de su alumnado (los nombres han sido modificados):

- **Pedro: varón de 15 años.** Discapacidad intelectual moderada, déficit de atención y alteración de la conducta (negativista desafiante). Tiene un nivel curricular superior al del grupo, pero dada la estrecha unión y dependencia emocional y de regulación con el tutor del aula, se previó más provechoso para su educación su actual agrupamiento. Es autónomo en la mayoría de los aspectos de autocuidado, aunque, debido a su trastorno, se pone en riesgo y autolesiona, además de faltar al respeto de entornos y personas que lo rodean, en momentos de lo que denominaremos "crisis". El trabajo en el aula es fluido siempre y cuando se muestre cooperante y tranquilo, ya que, de lo contrario, trabajar en el aula se convierte en un reto que en ocasiones es insalvable. Necesita apoyo continuado sobre todo por los problemas conductuales.

- **Juan: varón de 12 años.** Diagnosticado de trastorno generalizado del desarrollo (T.G.D.). Su grado de autocuidado es bastante bueno, dentro de sus cualidades, así como su nivel de comunicación, ya que, cuando tiene intención, su comunicación oral es fluida y bastante buena (a pesar de los errores que comete como dislalias y ecolalias particulares). En cuanto a la socialización, es cariñoso y tiene asumidas las fórmulas del trato cordial, aunque le cuesta respetar el turno y la atención sobre el otro. El respeto de la norma, le cuesta más, prefiere hacer lo que le indican sus deseos y en ocasiones responde de forma violenta o cerrándose "en banda", aunque casi siempre colabora y participa en mayor o menor medida. Necesita apoyo continuado, sobre todo en las labores de higiene y cuidado personal.

- **Manuel: varón de 12 años.** Parálisis cerebral con discapacidad intelectual moderada. Tiene un grado de movilidad muy limitado (exclusivamente en cuello, cara y extremidades superiores, con movimientos muy rígidos y descontrolados) si bien, tiene comunicación oral bastante fluida. Su intención comunicativa es muy buena, aunque, los problemas de vista, condicionan su relación interactiva. Necesita apoyo constante (higiene postural, desplazamiento en silla adaptada, higiene personal, alimentación...).

- **María: mujer de 11 años.** Síndrome de Aicardi (agenesia del cuerpo calloso, epilepsia no controlada y afectación ocular) y alteración motórica. Discapacidad intelectual severa. No tiene lenguaje articulado, se comunica a través de sonidos

recurrentes para expresar acuerdo o disconformidad. Tiene marcha autónoma (rígida y poco precisa) y responde a órdenes sencillas, aunque su casuística particular (hiposensibilidad y alta tolerancia al dolor) motiva un comportamiento autolesivo sensitivo (golpes, caídas...), por lo que es necesario que se la acompañe en todos sus desplazamientos. Las crisis y desvanecimientos que padece varían frecuentemente su estado receptivo y comunicativo. Necesita apoyo continuado para todas las labores escolares y de cuidado personal.

- **Lola: mujer de 15 años.** Síndrome de Potocki-Schaffer. Discapacidad intelectual severa, problemas en la audición y la vista. Asocia afecciones óseas. Presenta lenguaje, pero no controlado o con clara intención comunicativa (son cancioncillas, repeticiones, coprolalias...), se intuye que siente molestias físicas que le causan malestar (reacia a caminar, molestias al permanecer de pie, lloros en momentos inesperados...). Sigue órdenes sencillas y comprende lo que ocurre en su entorno, aunque no muestra interés por la interacción, pero sí agradece toda muestra de afecto o atención (sobre todo en cuanto a lo rítmico y musical). Necesita apoyo continuado, tanto por comportamiento (lesiones, ingesta de objetos, lanzamiento del mobiliario...) como por higiene personal y alimentación.

- **Ana: mujer de 15 años.** Enfermedad mitocondrial por déficit parcial del complejo I de la cadena respiratoria y acúmulos mitocondriales en histología muscular. Encefalopatía que cursa con discapacidad intelectual y rasgos autistas. Epilepsia con crisis generalizadas (en tratamiento). Comprende órdenes precisas y tiene marcha autónoma, así como control de esfínteres. Necesita apoyo generalizado y no presenta lenguaje articulado.

Esta alumna forma parte de la investigación llevada a cabo, por lo que su caso se encuentra desarrollado con mayor vehemencia a continuación.

6.2. Diagnóstico de la alumna

La alumna padece una enfermedad mitocondrial por déficit parcial del complejo I de la cadena respiratoria y acúmulos mitocondriales en la histología muscular. Presenta, a su vez, rasgos autistas y discapacidad intelectual grave.

La enfermedad mitocondrial es una de las consideradas “enfermedades raras”, de las cuales no se conocen un número significativo de casos similares para ejecutar una definición

aclaratoria sobre síntomas y características, ya que, las enfermedades mitocondriales, pueden afectar a múltiples procesos relacionados con la oxidación metabólica, dando resultados patológicos muy variados. Las mitocondrias son organelas citoplasmáticas implicadas en la fosforilación oxidativa (proceso metabólico que utiliza energía liberada por la oxidación de nutrientes).

El amplio abanico de alteraciones en el metabolismo oxidativo mitocondrial, condiciona una gran heterogeneidad de enfermedades mitocondriales (Eirís, Gómez, Blanco y Castro-Gago, 2008).

Principales signos de afectación mitocondrial presentes en la alumna (en diferentes niveles de afectación):

1. Evidencia de trastorno multistémico progresivo que afecte al sistema nervioso central, sistema nervioso periférico, ojos, audición, musculatura estriada y corazón.
2. Oftalmoplejía externa progresiva, en especial si va asociada a retinitis pigmentaria.
3. Asociación de polimioclonías (contracciones involuntarias de un músculo o grupo de músculos) y ataxia (descoordinación).
4. Existencia de ataxia cerebelosa con trastornos sensoriales propioceptivos.
5. Debilidad muscular e intolerancia al ejercicio asociada a un síndrome neurológico.
6. Episodios neurológicos recurrentes y parcialmente progresivos, tales como hemiparesia, hemianopsia, ceguera cortical o migraña.
7. Síndrome de talla baja y déficit de audición progresivo.

No existe un tratamiento específico curativo para las enfermedades mitocondriales. Su pronóstico, aunque habitualmente constituye procesos degenerativos, pueden tener un curso crónico estacionario, en forma de manifestaciones neurológicas recurrentes e incluso mostrar una mejoría espontánea hasta la recuperación. Habitualmente, el pronóstico es mejor en las formas miopáticas que en las encefalopáticas (grupo al que pertenece nuestro caso). El tratamiento, en general, aletarga el proceso, con algunas excepciones.

Para la definición del concepto de discapacidad intelectual, la Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10, 2016), la de la Asociación Psiquiátrica Americana en su manual DSM-5 (2013), y la de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR). Se basa en tres criterios comunes:

- a) Nivel intelectual significativamente inferior a la media (CI <70).
- b) Capacidad limitada para adquirir habilidades básicas para el funcionamiento y la supervivencia: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales,

uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, y trabajo.

c) Inicio anterior a los 18 años.

La discapacidad intelectual está delimitada, en cuanto a su nivel de gravedad, en cuatro niveles, si bien se presentan ligados al CI, como especifica el DSM-5 (APA, 2013, p. 30-41), esta clasificación numérica, no puede ser independiente del nivel de apoyos requerido en cuanto a la funcionalidad adaptativa de los sujetos, concretada en su descripción entorno a tres dominios (conceptual, social y práctico). En nuestro caso, la definición de discapacidad intelectual grave, se caracteriza por un CI entre 20-34, el desarrollo motor es lento, con control escaso de postura y equilibrio, afectando al progreso de la autonomía (problemas manipulativos, alteraciones y desajustes en funciones cognitivas y metacognitivas). El lenguaje y la comunicación se adquieren de manera extremadamente lenta y su uso se caracteriza por ser funcional y básico, e incluso en algunos casos puede no llegar a desarrollarse el lenguaje oral. A menudo existen comportamientos impulsivos, poseen baja tolerancia a la frustración y bajo nivel de autoestima (Antequera, Bachiller, Calderón, Cruz, y cols. 2008).

En cuanto a los “rasgos autistas”, como se contempla en el DSM-5 acerca de la frecuente comorbilidad del Espectro del Trastorno Autista con otros trastornos (discapacidad mental, trastornos del lenguaje, trastornos de ansiedad...), la diagnosis en este caso es indisociable, no podríamos delimitar qué características corresponden a cada síndrome, por lo que se denominan “rasgos” y no se plantea como comorbilidad. Los criterios diagnósticos para el trastorno del espectro Autista que podemos encontrar en nuestra alumna, según el DSM-5 (APA, 2013, p. 50-59), son los siguientes:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos:

1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Híper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

C. Síntomas presentes en las primeras fases del período de desarrollo.

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual. (...) para hacer diagnósticos de **comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.**

6.3. Características generales

La alumna presenta una fisionomía condicionada a su trastorno, en que la cadera y el pubis tienden a desviarse, forzando el acomodamiento postural de la alumna, quien se equilibra arqueando la espalda, lo que, a su vez, motiva una gran tensión en los músculos de cuello y cara. Esta tensión, que afecta a todo el cuerpo, tiene mucho que ver con las dificultades orales, puesto que la hipertensión posiciona la lengua en el paladar, de manera muy rígida, provocando exceso de babeo y gran dificultad para tragar el exceso de saliva, así como para la articulación y posicionamiento del aparato fonatorio.

Relacionado con su afección mitocondrial, hemos de tener en cuenta el desequilibrio hormonal que asocia, ya que a nivel neurológico le afecta intensamente, así como físicamente. El hecho de comenzar la menstruación fue un cambio drástico y complicado en la alumna (hace un año), ya que el dolor físico premenstrual, le provocaba grandes molestias que se acumulaban a la presión postural en la zona púbica, así como los desequilibrios emocionales (ya presentes en la alumna). Actualmente se trata con la píldora el ciclo, con lo que se procura paliar los dolores y controlar de manera regular y preventiva los periodos de molestia de la alumna, quien, a pesar de todas las medidas, se muestra molesta e incómoda durante sus días de periodo.

Su coordinación no es muy precisa, pero realiza la marcha de forma autónoma. Se muestra insegura en el subir y bajar escaleras, pero es una tarea que, con calma, realiza sin problemas. En cuanto a la manipulación y sujeción de objetos las respuestas son dispares, ya

que en contexto de aula no muestra mucha fuerza con la pinza, por lo que no realiza acciones muy precisas, pero en el momento de asir cosas (los pictogramas del cuaderno, el vaso de agua, cepillo de dientes...) realiza tareas que requieren precisión sin necesidad de apoyo, por lo que se entiende que es cuestión de actitud de trabajo y entrenamiento en la tarea.

La vista, debido también a la ambliopía, no es muy buena y el uso de gafas es complicado debido al rechazo que ella misma muestra, por lo que se ha descartado. Su campo de enfoque está muy cercano a la cara, por lo que es necesario acercarle los objetos pequeños, así como el ángulo es cambiante. Si la alumna está interesada en lo que se le muestra, se acomoda rápidamente, lo que ayuda al educador a ubicar el punto óptimo de visión. Es muy abierta a todo estímulo visual, sobretodo de carácter luminoso (lámparas, proyecciones...).

Uno de los problemas para tratar a la alumna que se muestran más difíciles de controlar son los “ataques” nerviosos que sufre, en que se excita en exceso y se muerde las manos, agitando con fuerza el cuerpo y gritando. Además de las lesiones que se provoca, es imposible de contener físicamente.

6.4. Estilo de aprendizaje

La alumna muestra unas costumbres diarias muy arraigadas, de hecho, es muy resistente a los cambios radicales (fuerte rechazo a las salidas fuera del centro, a la adquisición de nuevos horarios...), sin embargo, dentro del contexto del colegio, es flexible en cuanto a los espacios de trabajo. Tiene preferencia por los espacios tranquilos y disfruta de la música suave (a poder ser clásica).

Es receptiva al trabajo individual con un educador, si bien dificulta la tarea el continuo reflejo de escupir de la alumna para comunicarse (tanto si la tarea le agrada como si no), sobre todo, cuando la tarea requiere el trabajo frente a frente.

Disfruta del trabajo en grupo, aunque su tarea sea diferenciada de la de sus compañeros, incluso se muestra más paciente y colaborativa cuando la actividad se realiza dentro de otra común junto a los compañeros.

Tiene dificultad para fijar la mirada en los objetos (baja visión, ambliopía y desinterés) y hay que insistir para que al fin reconozca imágenes y responda a los ejercicios de discriminación que se le proponen.

La concentración y participación en actividades prolongadas es muy difícil con ella y muestra su desagrado lanzando los objetos o apartando al adulto. Necesita mucha ayuda del educador para realizar trabajos manipulativos y para focalizar la atención, pero si se le

estimula (verbalizando de manera efusiva o cariñosa, con movimientos rítmicos, con caricias o gesticulación exagerada) resiste un poco más la tarea y se muestra más implicada.

Para el trabajo individual, dada la preferencia que tiene por estos espacios, es muy positivo acudir tanto a la sala "blanca" como a la de estimulación sensorial "vestibular". El mero hecho de anticipar el espacio ya predispone una actitud alegre y animosa.

Su ritmo de aprendizaje es lento, el hecho de que su interés es bajo, dificulta en gran medida la evidencia de los avances, que se producen paulatinamente, así como su resistencia a la ayuda del adulto.

6.5. Intención comunicativa

La alumna, Ana, no posee lenguaje articulado. Emite sonidos guturales y pequeños gritos para llamar la atención de los que le rodean o bien para mostrar agrado y desagrado. Tiene un sonido recurrente, similar a "ituu", que utiliza en cualquier situación, acompañado con gestos faciales que ayudan a interpretar si lo hace a modo de saludo o como respuesta afirmativa o negativa a la interlocución con otra persona (no siempre es interpretable con exactitud). La expresión facial es muy buena, pero al mostrarse ausente en numerosas ocasiones, es necesario provocar la comunicación para que ella realice gestos inteligibles. De igual manera, se expresa con el cuerpo y las manos, de forma infantil: apartando objetos, huyendo de la situación, apartando al interlocutor, dirigiendo las manos del otro para que hagan lo que ella desea, golpeando, tirando del pelo...

Es muy expresiva corporalmente, sobre todo, en ocasiones que le causan extrema alegría o extrema molestia (saltos, gritos, risas...).

Otra forma de comunicación que utiliza la alumna es el esputo. Escupe para llamar la atención, sobre todo, pero también para mostrar desacuerdo o hartazgo de la tarea que está realizando. Es complicado mantener el contacto visual con ella mientras se encuentra en este estado y en ocasiones es un elemento de desafío hacia el adulto, como un "pulso" de resistencia.

La alumna sufre pequeñas crisis de estado alterado, en que se muerde y autolesiona, que son entendidas por el personal especializado (AL y tutor) como "llamadas de atención", por lo que la estrategia a seguir suele ser la retirada de atención para desaparecer el estímulo, aunque en ocasiones estas "crisis" se dan en la soledad de la alumna, quien llega a hacerse heridas (tiene las manos notablemente heridas de lo recurrente de estas situaciones).

En general, la alumna tiene intención comunicativa suficiente para trabajar con ella cualquier método aumentativo de comunicación, aunque su nivel de implicación con la tarea

y predisposición al trabajo en periodos de tiempo prolongados sea un obstáculo persistente y difícil de superar. En la actualidad se encuentra entre las fases II y III del método PECS, que trabaja simultáneamente con la especialista en Audición y Lenguaje y el tutor, además, en el entorno familiar se hace uso del cuaderno de comunicación y refuerza el método en relación a pautas dadas. La primera fase del método fue superada en apenas una semana, la segunda fase se ha desarrollado durante el curso anterior y con el inicio del nuevo curso se está trabajando para que alcance la siguiente. Paulatinamente se están introduciendo situaciones de contraste y la alumna muestra muy buena discriminación, además de tener gran iniciativa en cuanto a su relación con el cuaderno de comunicación, al que acude cuando se le solicita. Responde muy positivamente a la solicitud de pictogramas por parte del profesorado cuando quiere acceder a algún objeto.

6.6. Desarrollo social

La actitud de la alumna hacia los demás es muy abierta, aunque muestre rechazo al contacto físico, en pequeña medida lo acepta de buen grado (caricias, abrazos...) y con determinadas personas es ella quien acude a dar esas muestras afectivas. Se relaciona de manera compleja, ya que los intercambios con los demás suelen comenzar con un tirón de pelo o una pequeña torta, que, si bien son llamadas de atención, provocan el alejamiento físico de sus iguales, así como los escupitajos. Estos comportamientos no fomentan que los otros se acerquen a ella, pero sí forman parte de los rituales de la alumna para comenzar la interacción.

Tiene una sonrisa social muy dispar, ya que no suele responder al gesto de forma cotidiana, pero sí cuando se le saluda o se le plantea una nueva actividad.

Con algunos compañeros muestra más complicidad y confianza física y, por ejemplo, en la sala de pizarra digital, en que permanecen sentados en sofás, la postura que adopta es de abrazo y relajación sobre el compañero (o viceversa, es el compañero quien reposa sobre ella) sin realizar ningún gesto de rechazo. Igualmente, tanto en el aula, como en otras situaciones reposadas en que tiene gente cerca, en seguida busca la atención, no agrediendo, sino ofreciendo la mano para recibir caricias.

Notablemente, aprecia el trabajo en grupo y gusta de verse rodeada de gente, de hecho, no le gusta estar fuera del círculo o en posiciones que la dejen aislada del grupo, aunque, si hay exceso de gente, que asocia a barullo, le provoca nerviosismo (es muy sensible al ruido).

7. RESULTADOS

Atendiendo a las categorías fijadas para la clasificación de los datos, en que diferenciábamos la comunicación de la alumna y el grupo, la interacción con los especialistas y la autonomía respecto a su medio de comunicación (uso del sistema PECS); la exposición de resultados la haremos atendiendo a esta clasificación.

En primer lugar, respecto a las interacciones con el grupo-aula, se observa una mejora en el trabajo grupal y la actitud respecto a sus compañeros, ya que, las protestas y signos de rechazo (rapietas autolesivas, esputos y tirones de pelo), han disminuido notablemente, fruto del trabajo reiterado en grupo (se puede observar en el horario de aula cómo, a medida que avanza el proyecto, se dan más ocasiones al trabajo grupal). Como explica su tutor: “(...) a mí no me quedan dudas, que escupa menos, que no se enrabieta o tire del pelo a los compañeros, que se la vea disfrutar con la tarea escolar, es directamente un resultado del trabajo en grupo, pero es que además está realizando las mismas tareas que sus compañeros, y eso, estoy seguro que aumenta su autoconfianza”. De igual manera, si se realiza una lectura del cuaderno y fichas de registro, atendiendo a las actividades de grupo, se puede observar un contraste ascendente en la evolución de este tipo de actividades.

De igual manera que se produce este cambio para con los que le rodean, se ha modificado la actitud de los iguales, quienes la aceptan e incluyen de forma normalizada en la actividad de aula, respetando además sus tiempos y espacios para comunicarse. Como se puede ver en la entrevista con el tutor, el punto de partida era de rechazo y precaución, en que Ana era evitada.

El trabajo en grupo, antes era muy poco satisfactorio con Ana, ya que se mostraba incómoda con más gente y si hablaban se molestaba, es más, como el rechazo lo mostraba escupiendo, el rechazo por parte de los compañeros (y de los profes también) era muy grande, se la dejaba “ahí, tranquila” para que no molestara o interfiriera en el trabajo de los demás. Ahora, es mucho más tolerante, se ha ido viendo la evolución, pero yo creo que el trato diario con los compañeros y ver que todos están en lo mismo... incluso su cara ha cambiado a la hora de trabajar en grupo. Y sus compañeros, no solo porque escupa menos o no pegue tirones, la tienen más en cuenta y la solicitan para realizar ciertas tareas. Digamos que la interacción con el grupo aula no solo ha aumentado, sino que ha mejorado e influido sobre la calidad de su forma de relacionarse con el grupo.

En cuanto al trabajo con los especialistas en su implementación de vocabulario y trabajo con PECS, se puede observar, a través de los registros y diario de sesiones (Anexo III), que se dan grandes avances en cuanto al tiempo de trabajo, tolera más y con menos protestas los espacios dedicados al ejercicio cara a cara, a la vez que se concentra más en las actividades, que dan como resultado mayores aciertos que se traducen en avances en la adquisición tanto del método como de los significados. Esta mejora queda recogida en las hojas de registro de las intervenciones duales, en que si, los días cuatro y cinco de octubre, escupe al espejo y aparta las tarjetas tirándolas al suelo, el día ocho de noviembre realiza una actividad en que tiene que deambular por el espacio, sin escupir y sin agredir a nadie, de principio a fin de la actividad. Si bien, el trabajo individualizado con la AL aún lo sigue rechazando, el avance en cuanto al método ha sido rápido y progresivo, adquiriendo la fase II por completo y plenamente inmersa en la Fase III del método. Como explica el tutor: “con la especialista en audición y lenguaje el trabajo individual sigue siendo complicado, aunque respecto a la adquisición del método ha dado un salto muy grande, está ya en plena fase tres, ni siquiera ya se hace contraste, se le ofrecen dos favoritos y no falla. Ha adquirido perfectamente el sentido de la comunicación mediante el cuaderno. Ha ganado muchísima autonomía en cuanto al uso del cuaderno”. Las pautas de trabajo que sigue en el aula y en el trabajo con otros docentes, no es el demostrado en la sala de AL, donde se muestra reacia a colaborar y escupe. Siendo así, podemos intuir que el componente social de aceptación con el profesional con el que ejercita es condicionante para ver los logros. De igual manera, se puede observar la evolución en los tiempos de tolerancia al trabajo individual, si observamos los registros de los días de septiembre y los comparamos con los de noviembre, se puede constatar que al inicio de curso las tareas eran de aproximadamente diez, máximo quince minutos, para prolongarlas hasta los treinta y cuarenta.

Como último foco de observación, en cuanto a la adquisición de nuevos conceptos y autonomía en el uso de su cuaderno personal, podemos decir que el trabajo por proyectos ha sido una herramienta muy eficaz, “la incorporación de nuevo vocabulario ha sido muy rápido y muy fácil, ya que estaba relacionado con lo que estaba haciendo en el momento (...), es algo representativo, (...) ella misma asocia los pictos a las situaciones cotidianas. Pero no solo es importante el vocabulario nuevo, sino las actitudes. Ha pegado un cambio muy llamativo”. Mediante la repetición de los conceptos (y sus pictogramas) y las acciones (intercambio, búsqueda de la mano del interlocutor y muestra de pictogramas), reforzados por la actividad grupal y los espacios para su uso, la alumna cada vez ha hecho empleo de forma más autónoma, de su cuaderno, controlando su localización en el aula, escogiendo los

pictogramas adecuados para el tema pertinente y realizando correctamente los intercambios, buscando la mano y solicitando o expresando sus deseos, como se observa en el registro de las sesiones diarias durante las horas de almuerzo. El mejor exponente de este avance, es la rápida asimilación de la Fase II del método PECS y plena inmersión en la Fase III, en la que el contraste con objetos no preferidos ya no es necesario.

Para concluir este análisis, quisiera destacar la última frase del tutor al respecto de las mejoras y la medicación de la alumna: “Es verdad que los nuevos fármacos le han sentado bien, pero en este caso, el ambiente es el mejor fármaco, se ve muy apoyada y ella lo refleja comunicándose. Ya no le queda nada para adquirir el PECS como método de expresión habitual”.

8. CONCLUSIONES

Este trabajo, recoge diversa información, dado lo complejo que resulta acotar la conceptualización o contextualización del aula específica de Educación Especial sin clarificar algunos conceptos previamente. La sensación que de esto extraigo es que, esta sección educativa, es muy desconocida en general en cuanto a su legislación propia, tipos de agrupamiento, escolarización, metodologías... Desde mi punto de vista, el camino hacia la educación inclusiva debería ir de la mano de la formación, información y visibilización de la escuela específica, al igual que se produce con la escuela ordinaria y la divulgación de los cambios legislativos que en ella se producen, avanzando hacia la eliminación de las paredes y techos de cristal que la rodean.

La observación comparativa de las diferentes leyes dedicadas a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, ayuda a comprender cómo, la visión que de este grupo social se tiene en la comunidad, ha evolucionado muy lentamente y en algunos momentos, retrocedido. En el momento actual, el objetivo de la equidad se plantea muy lejano (aunque recogido en la Ley) debido a la falta de recursos y formación del profesorado, sin los cuales, la atención a la diversidad funcional dentro de los centros y aulas ordinarios es poco menos que improbable. Es mucha la tarea que aún nos queda por hacer a toda la comunidad educativa y a la ciudadanía en conjunto.

En relación a la investigación que aquí se recoge, quisiera destacar la dificultad que he encontrado para acceder a literatura referente a la implantación de metodologías innovadoras en centros y aulas específicos, más concretamente sobre Trabajo por Proyectos, puesto que lo que he podido manejar ha sido, habitualmente, casos concretos (individuales) o de desarrollo en aulas ordinarias con uno o dos ACNEE, en que la interacción de este alumnado

no se describe de forma particular o se analiza desde la perspectiva de la atención a la diversidad dentro del aula. Es más que probable que los centros específicos empleen diversidad de metodologías innovadoras y emergentes, pero su análisis y descripción no es fácilmente accesible fuera de lo teórico.

En cuanto a la experiencia que aquí se relata, las dificultades más relevantes que podrían extraerse, tienen que ver, sobre todo, con la puesta en marcha del proyecto en sí, ya que la guía constante necesaria en cuanto adaptaciones por niveles, selección de actividades para dar respuesta a todo el alumnado del grupo y el fuerte papel de los docentes, hacen dudar si la metodología empleada responde estrictamente a la definición de trabajo por proyectos en cuanto autonomía del alumnado, ya que, si bien se trabaja en común para la consecución del producto final, no existe la autoguía y autorregulación en la medida que un “verdadero” trabajo por proyectos requiere, en que el tutor debería ser un apoyo a demanda, y el trabajo del alumnado prácticamente autónomo. Sin embargo, la conexión con los intereses del alumnado, su ritmo de aprendizaje y autonomía, el trabajo cooperativo y la actividad globalizada, corresponden a la definición y se muestran como estrategias muy válidas y satisfactorias para el trabajo en el aula de Educación Especial.

El trabajo en grupo y la metodología cooperativa es, sin duda, generador de comunicación, que, con el alumnado con discapacidad, es objetivo primordial. Este alumnado necesita adquirir herramientas con las que poder transmitir sus sentimientos, preferencias y aversiones, y sentir que es escuchado y comprendido, tanto por su bienestar como por su derecho a ocupar un lugar propio en la sociedad. Es por esto que, sea el trabajo por proyectos, o cualquier metodología que lo acerque a la realidad y lo ayude a desenvolverse e involucrarse en su propia formación, se muestra como válida y preferida, frente al currículo conceptual y ceñido a los contenidos, como el trabajo por unidades no integradas.

Quisiera finalizar con una reflexión sobre nuestra alumna particular, Ana, quien en su esfuerzo constante va asumiendo su papel en el grupo, adquiriendo su código de comunicación y adaptando su forma de expresarse a la norma convencional. Con sus quince años, aún le quedan muchas adaptaciones al medio que le rodea para poder desenvolverse de forma lo más autónoma posible y en armonía con el mundo que le rodea, por lo que la sociedad, la comunidad que ha de acompañarla en este camino, debe recompensar sus esfuerzos y responder, trabajando duramente, para que su progreso y lugar en la vida esté completo y responda a sus necesidades. Es necesario que eliminemos barreras, y rompamos con los tabúes que invisibilizan y dificultan la vida de estas personas en nuestra sociedad.

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

AAMR: en inglés, American Association on Mental Retardation (Asociación Americana de Retraso Mental).

ACNEAE: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales.

AL: Audición y Lenguaje, se usa para referirse también al especialista.

APA: en inglés, American Psychological Association, Asociación Americana de Psiquiatría.

ATE: auxiliar técnico educativo.

CEIP: centro de Educación Infantil y Primaria.

CI: cociente intelectual. Es una puntuación, resultado de alguno de los test estandarizados diseñados para valorar la inteligencia.

CIE: Clasificación Internacional de las Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud. Actualmente, la edición 10ª es denominada como CIE-10.

DSM: en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, manual diagnóstico y estadístico de los desórdenes mentales de la APA, se acompaña del número de edición (en números romanos, excepto la quinta) y TR en el caso de su revisión, como, por ejemplo: DSM-IV-TR (cuarta edición, texto revisado).

EBO: Educación Básica Obligatoria.

IES: Instituto de Educación Secundaria.

NEE: necesidades educativas especiales.

PECS: en inglés, Picture Exchange Communication System, sistema de comunicación por intercambio de imágenes, desarrollado por Frost y Bondy (1994).

PT: Pedagogía Terapéutica.

SAAC: sistema alternativo y aumentativo de la comunicación.

SPC: símbolos pictográficos para la comunicación.

TGD: trastorno generalizado del desarrollo.

TVA: transición a la vida adulta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Montero, L.A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- Alonso Parreño, M. J. y De Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- American Psychological Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Antequera, M.; Bachiller, B.; Calderón, M.T.; Cruz, A.; Cruz, P.L.; García, F.J.; Luna, M.; Montero, F.; Orellana F.M. y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán Romeu (Coord.), *Didáctica y organización de la educación especial*, (p. 208-219). Málaga: Aljibe.
- Basil, C. y Puig, R. (2000). *Comunicación aumentativa, cursos sobre sistemas y ayudas técnicas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios SOC.
- Benítez, M. C.; Del Peral, M. J. y Molina, A. (2007). SOS “salvar el planeta”. En F. J. Pozuelos (Coord.), *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*, (p. 211-219). Morón de la Frontera: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa
- Bremann, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calvo, M. I.; F. González y F. Sainz (2004). Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca. En G. Echeita y M. A. Verdugo (coords.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, (p. 169-208). Salamanca: INICO
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Méjico (D. F.): McGraw-Hill.
- Díaz Vidal, M. D. y Campillo Ortiz, D. (2007). ¿De verdad somos tan (des)iguales? En F. J. Pozuelos (Coord.), *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias* (p. 218-228). Morón (Sevilla): Ediciones MCEP: Cooperación Educativa

- Eirís, J.; Gómez, C.; Blanco, M. O. y Castro-Gago, M. (2008). *Enfermedades mitocondriales*. Santiago de Compostela: Asociación Española de Pediatría. Recuperado de: <http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/15-enfmitocon.pdf>
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90. Recuperado en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf>
- Frost, L. y Bondy, A. (1994). *The Picture Exchange Communication System training manual*. Edición en español (2011). Newark: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Gallardo, R. y Gallego, J.L. (1993). Hacia una nueva concepción de la Educación Especial: las necesidades educativas especiales. *Manual de Logopedia escolar: un enfoque práctico* (p. 531-551). Málaga: Aljibe.
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. San Clemente: Kagan Publishing. Recuperado en: http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/300/We-Can-Talk-Cooperative-Learning-in-the-Elementary-ESL-Classroom
- Kilpatrick, W. (1921). *The Project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College Press.
- Martín, P. (1988). El currículo en educación especial. En J. Mayor, *Manual de educación especial* (p. 102-118). Madrid: Anaya.
- Martín, P. (1988). El aula especial e integrada. En J. Mayor (Dir.), *Manual de educación especial* (p. 144-158). Madrid: Anaya.
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva. En C. Naval (Dir.). *Estudios Sobre Educación*, 21, (p. 199-216). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.
- Pla i Molins, M. (1997). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Polonio, P.; Castellanos, M. C. y Viana, I. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia: teoría y práctica*. Madrid: Médica Panamericana.
- Pozuelos, F. J. (2007) *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP: Cooperación Educativa
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª Edición en español). Madrid: Morata.

- Tamarit, J. (1988). Sistemas alternativos de comunicación en autismo: algo más que una alternativa, en *Alternativas para la comunicación*, 6, 3-5. Salamanca: Trotta.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- Toboso Martín, M; Ferreira, M.A.; Díaz Velázquez, E.; Fernández-Cid Enríquez, M.; Villa Fernández, N. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas, en *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-296. Madrid: Intersticios. Recuperado en: <http://www.intersticios.es/article/view/10048/6917>
- Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. (2ª Edición). Londres: SAGE publications.

ANEXOS

ANEXO I: HORARIO DE GRUPO.

ANEXO II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

ANEXO A: Pictogramas de uso cotidiano.

ANEXO B: Espacios de aula y salas multisensoriales.

ANEXO C: Pictogramas añadidos durante la intervención y trabajo en el proyecto.

ANEXO D: “Mariquita”. Figurín de trabajo en el aula.

ANEXO E: Extractos del cuaderno de campo. Registros de trabajo directo con la alumna.

ANEXO F: Modelo de hojas de registro.

ANEXO III: HOJAS DE REGISTRO.

ANEXO IV: CUADERNO Y NOTAS DE CAMPO.

ANEXO V: ENTREVISTA CON EL TUTOR.

ANEXO I

HORARIO DE GRUPO

13-9-16 Martes.

9:30 → Llegamos al aula y dejamos nuestras cosas. (Cuadernos).
→ Asamblea:
→ Contamos que tal pasamos el día de ayer.
→ Presentamos rápidamente los dibujos que hicimos.
→ Contamos las rutinas que vamos hacer todos los días.
→ Ponemos el día y el menú de hoy.

10:15 → Dinámicas del primer día:
1. El cuestionario. (con la pelota) → Podemos hacer una ficha para cada uno.
2. Actividad de dibujar la mano.

11:15 → Almuerzo.

11:40 → Recreo.

12:15 → Continuamos las dinámicas:
1. la nube de animales (Recortamos)
2. Pasapalabra.

13:30 → Comida.

13:30-14:15 → Complementaria.

14:30-15:15 → Terminamos las actividades y hacemos un poco de música.

15:15 → Salida.

Canción para dar los buenos días:
: Buenos días ♪

14-9-16 Miércoles

9:30h → Entrada al aula. Dejamos nuestras cosas

• **Asamblea**: Contamos que tal ha ido el día y presentamos a la clase a [redacted]

- **RUTINAS**
1. Canción de buenos días
 2. Ponemos el día y tiempo.
 3. Ponemos el menú.

10:15 h → • **Actividad de dibujar la semana**: se dibujan su [redacted] y en cada día escriben algo. (Hoja de [redacted])

ACTIVIDADES

• **Ficha personal de cada uno**

- Nombre / Edad
- Foto
- Adjetivos calificativos
- Color favorito
- Grupo de música favorito
- Que te gusta hacer.

11:15h → • **Almuerzo**

11:40h → • **Receso**

↳ Ponemos mesas

12:15 h → • **Dinámicas sueltas**

↳ **¿Divina quién soy?** Hacemos un círculo con una persona en medio con los ojos vendados. Vamos pasando de uno en uno y tocamos a esa persona. La persona con ojos vendados debe adivinar quién es. Si acierta se cambia.

- Nosotros jugamos con las chicas
- Meter algún objeto [redacted]

↳ **Paseando**: música y expresiones (hoja anterior)

↳ **Personajes del grupo**: Uno piensa el nombre de alguien de clase y el resto mediante preguntas deben adivinarlo.

15-Sept - Jueves

9:30 h → Entrada → Dejamos las cosas

Asamblea

10:15 h →

introducción

Estimulación en el museo
(Utilizamos masajes, pub y música relajante)
También utilizar exencias de flores
Trabajar las grafías
Primero repasar, después por modelos y
por último el solo (Nombres.)

11:15 - 12:15 h → **Almuerzo y recreo**

12:15 - 13:30 h →

1. Terminamos de recortar las manos
2. Terminamos las fichas de presentación
3. **PCCS**
Rueda Cars
estimulación táctil o por

13:30 - 14:30 h → **Comedor - Complementos**

16-9-16

9:30 h → Entrada: Dejamos las cosas

Asamblea

Llegada de [] y lo presentamos y que el no
Hablamos sobre el día de ayer
Reemos el menú y el tiempo.

10:20 h →

Actividades

1. **"Introducción sobre la moda"**

- * Los presentamos ejemplos de lo que llamamos moda
(Sacamos sus ropas, vemos la textura, el color, el tamaño...)
- * Proponemos que la conviene como más los gustaría
(Podemos decirle como vestirla a cada chico con la
ropa que disponemos).
- * Trabajamos la imagen de cada chico. Como se siente como
va vestida si le gustaría llevar otra ropa?
(Como llevarle el pelo, que complementos...)
⇒ Sacar alguna peluca, ponerla a [] o
a [] (o ambos) y hacer peinados.

~~Actividades~~

11:20 h → Almuerzo y Recreo + poner las mesas.

12:15 h → Actividades dinámicas ^{meter objetos para caer dentro}

1. Abimira game soy: en círculo y uno en medio que oja topaca. Alguien lo toca y debe adivinar quién es. (Cambia lo del centro se lo descubre.)

2. Paseando (Música y expresiones): Se mueven libremente al ritmo de la música. Siguen instrucciones

- Sonriendo - Danzando saltos - Gritando - arrastrando algo.
- Tristes - Tarareando - Caminando lento

Cuando se encuentran de frente deben saludarse originalmente (choque, un saludo particular...)

3. Quiénes quién del aula: uno piensa una persona y mediante preguntas intentamos adivinarlo.

(*) Nuestros jugamos con las dadas

13:30 h → Comida - Complementaria

14:20 → Aseo

14:45 - 15:45 → Niños: pub y baby Einstein

Puzzle o juego de cartas

- Montar en bici.

- Ir a la piscina.

Hydroneer ~~the~~ the ball

Dar paseos

Ayudar con

Cuentas en general.

19-9-2016 → Lunes

9:30h → Entrada y colocan sus cosas

Asamblea

- Presentamos a Violeta la directora de prácticas
- Hablamos sobre el fin de semana
- Tenemos el menú
- Tenemos la fecha y tiempo.

10:20h →

DESCRIPCIÓN

- Apoyamos las etiquetas y asociamos que ropa de vestir pertenecen a cada una de las estaciones (Invierno, Primavera, Verano, Otoño)
- ②
- ① → esta primera

11:15 →

Almuerzo y Recreo → Ponemos mesas

12:20h →

ACTIVIDADES

- Clasificamos la ropa y complementos en la parte del cuerpo correspondiente
- que cambien la ropa como unos los viste. ④
- Clasificar ropa y materiales con las profesoras correspondientes ③
- Vemos un video con Dorte de modelos ⑤

13:30-14:30h →

Camisetas y Complementos

14:30-15:35h →

juego cooperativo.

más actividades

- Equipación de futbolista.
- Estimulación
- Recreando.

20-9-2016 - Martes

9:30h → Entrada y colocan sus cosas

ASOMBRADO

- Hablamos sobre que hicieron ayer
- Tiempo
- Menú

10:20h →

OCTAVO

- Actividades interactivas (Juegos P&P)
- 1º Rapas letradas / Juronos (colocarle en el niño) 2º Rapas
- 2º La ropa y las estaciones (Montgomery)
- 3º Las prendas de vestir.

11:15h →

ALMUERZO
RECREO
POBREMESES

→ PCS con / Datos a

12:20h →

ACTIVIDADES

- PCS con (Discriminación) (Violeta)
- Fichas atención con
- Estimulación / Dieta
- estimulación.

15:30h - 14:30h →

COMIDA
COMPLEMENTARIA

14:30h - 15:15 →

Juego cooperativo
Salida.

21-9-16 - Miércoles

9:30h → Entrada y volver sus cosas

- Asamblea → Hablamos del día de ayer
- * Causa de buenos días → Planamos el tiempo ⇒ Debemos con los que
- vamos la programación en el ordenador que
- inicio del día →

10:10h →

A
C
T
I
V
I
D
A
D
E
S

→ Crear nuestro armario de ropa (Buscamos en internet fotos de ropa y complementos y clasificarlos en un armario.)

#Actividades Interactivas PDI

11:15h →

AUMENTO
DESCRIBO
TRASMISIÓN

PEC'S con

12:20h →

A
C
T
I
V
I
D
A
D

Fichas de atención (Violeta)

→ ver papeles sobre la ropa

13:30-14:30h →

CANES - COMPARACIÓN

14:30-15:15h →

Juego Cooperativo
Saludo



22-9-16 Jueves

9:30h → Entrada y Colocan sus cosas

- ASAMBLEA**
- Hablamos del día de ayer
 - Evamos el tiempo
 - Vemos la provisión en el ordenador
 - Venir del día.
 - Dibujamos la ropa que nos gustaría usar hoy.

10:20h → **ACTIVIDADES**

- Comenzamos a elaborar nuestro mural de la unidad:
- Hacemos fotos para el montaje
- Recortamos y pintamos marcas de ropa y frutas
- Recortamos y pegamos ropas complementos (Armarlo)
- Coloreamos, recortamos y pegamos el título.
- Crear nuestro armario. (Buscar en las revistas y clasificarlos en invierno, verano, fiesta...)

11:15h → **ALBERTO RECIBO PAPER MONEY** → PETS con [redacted] / Datos [redacted]

12:20h → **ACTIVIDADES**

- [redacted] : Fichas de atención (13:00h) (Violeta)
- (VIERNES) Crear un equipo de fútbol (13-14:20h)
- [redacted] → PETS (Discriminación) [redacted] (fase II) (violeta)
- [redacted] → Estimulación auditiva [redacted]
- [redacted] → Dieta Semanal.

13:30-14:30h → **COMIDA COMPLEMENTARIA.**

14:30-15:15h → **Juego Cooperativo Salida.**

- Imprimir hojas de atención para [redacted]
- Imprimir folios con marcas de ropa
- Dar a la semana pictos.

13-9-2016 Viernes

9:30h → Entrada y colocar sus cosas

Asamblea → Hablamos del día de ayer
+ Cuentas de buenos días
→ Pasa el tiempo
→ Predicción meteorológica en el ordenador.
→ Noticias.

10:15h → **A**
C
T
I
V
I
D
D
O
S
→ Clasificar ropa y materiales con las profesoras
→ Construcción y colores de la ropa que más les guste. (X)
→ Que nos cuenten que ropa les gustaría poner o como irían vestidos. (X)
→ Individual: **Figuras de la ropa**

11:15 → **A**UMENTO
DECHO
TENER MESSAS
→ PEC'S con **Figuras de la ropa**
duras → estimulación / a H
s / uno

12:20h → **A**
C
T
I
V
I
D
D
O
S
→ Videos de desfiles de modelos
→ Si no de tiempo.
→ Hacemos el armario y pegamos la ropa recortada.
(mural de clase)

13:30-14:30h → **C**UENTA Y **C**OMPREHENSIVA

14:30-15:15h → **J**OGO **C**OOPERATIVO
Salida
Paseo por fuera

Lunes 26 Septiembre

9:30h → Salir de y Glicer Sin cosas

Ataraxia

- Atención de las nuevas ideas / Hablamos sobre el fin de semana
- Presencia toda y tiempo
- Emoción tecnológica en el ordenador
- Presencia al momento de estar

10:15h

Ataraxia

- Fichas sobre la zona (PDF)
- Estimulación (Auditiva y táctil)
- Estimulación Visual + Sonora
- Ataraxia por I
- Ataraxia por II
- Ataraxia por III A - B

11:15h

Ataraxia
No se
Desarrollar

→ 100% con y datos

12:20h

Ataraxia

- Amara de agua: Pedimos las recetas de modo en nuestro animo y los organizamos por una o tiempo
- Título del mural: estamos de vuelta
- Distribuir material y siluetas para dibujar

15:30-16:30h

Ataraxia + Contemporánea

14:30-15:15h

- Juego cooperativo
- Párrafo por fuerza
- Película
- Sacar

✓ Hora de
✓ Hora de
✓ Actividades

Ataraxia
76 + 0
Caza
Ataraxia

27-9-2016 Martes

9:30h → Llegada

ASAMBLEA

- Hablamos que tal el día de ayer
- Ponemos el calendario
- Menú
- Buscamos el tiempo en el ordenador
- Dibujamos la ropa que nos paremos

10:15h →

D
C
T
V
-
D
D
D
S

Hacemos el mural de la unidad:

- * Pegamos los recortes de ropa en nuestro mural
- * Recordamos las letras de ropa
- * Hacemos las letras del título: ESTAMOS DE MODA
- * Hacemos fotos para realizar montaje

11:15h →

DIVULGADO
DECIDIO
PONER MEJORS

→ PICS / Datos

12:20h →

D
C
T
V
-
D
D
D
S

- * Continuamos con el mural
- * → fichas PDF Ropa
- * → " " estimulación
- * PICS

13:30h →

COMIDA Y COMPLEMENTARIA

14:30h →

Paseo Videos cortos
Leer Marca
Juego cooperativo

Unas Activas:

- * Juego de repetir un sonido con un instrumento.
- * Personar del grupo.

29-9-2016 Miércoles

9:30h → Llegada

Desarrollo

- Hablamos sobre el día de ayer
- Revisamos el calendario
- Menú
- Buscamos el tiempo en el ordenador
- Debajamos la sopa que nos paremos.

10:15h → D

U
T
O
V
I
D
O
A
D
F
S

- Hablamos de pasajes de la ciudad
- Terminar de pagar la sopa
- Colocar los libros del título
- Recordar y pagar las marcas de ropa
- Hacemos las fotos para el montaje
- Repetimos en sonido con sus instrumentos (Canta un día)
- Hacemos con el ordenador (Canta Motric)

11:15h →

Almuerzo
Recepciones
Poner mesas

→ Pasa / Datos

12:15h → D

U
T
O
V
I
D
O
A
D
F
S

→ Sala interactiva

↳ Simulación en aula (Sienta ocupada)

→ Continuamos con las fichas

13:00h

→ PREG Discriminación.

13:30-14:30h

U
T
O
V
I
D
O
A
D
F
S

- Todos juntos escuchamos una noticia sobre moda que nos lee y comentamosle
- Y la comentamos: PINCHO.

13:30-14:30h →

COMIDA Y COMPLEMENTARIA

- Danon
- Danon
- ↳ PEA

14:30-15:30h →

- Juego Cooperativo
- Leer el menú
- Videos Sobre dos files

29-9-16 Jueves

9:30h → Llegada

Actividad

- Poramos el día y tiempo
- Poramos el menú
- Miramos el tiempo en el ordenador
- Tratamos la ropa para hoy
- Cantamos que tal fue el día de ayer.

10:20h →

ACTIVIDADES

- vamos a tirar el papel al ca
- Terminan de pagar los recar
- Hacemos las fotos para el menú del día
- Practicamos un poco la expresión de la cara (triste / contento / asustado / feliz)

11:15-12:20h →

DESCANSO - ALMUERZO - MESA Datos y RES

12:20h →

ACTIVIDADES

- Hacemos tandem y trabajamos matemáticas con problemas
- Cables y fichas para intercambiar y para hacer actividades
- Pictos de números
- Estimulación → Solo int / Discuti / Cronos y trétil.
- 13:10h → no lee una noticia del partido del Barça

13:30h →

Comida - comprensión

14:30-15:15h →

Jogo Capactivo
Con música
Videos sobre desfile.

Cuinas : - Reproducción sonora con un instrumento.
- Jogo del silencio.

30-9-2016 Viernes

9:30h → Llegada

Asamblea

- Ponemos el día y el tiempo
- Ponemos el menú
- Miramos el tiempo en el ordenador
- Pintamos la ropa para hoy
- Contamos que tal fue el día de ayer.

10:20h →

D
I
A
C
T
I
V
I
D
A
D
I
A
S

- Hacemos papel en el ordenador.
- Hacemos fotos para el mural.
- 1º Practicamos expresiones (mste, Gubeta...)
- 10:45-11:15 → DL

11:15h →

Almuerzo
Rezo
Mesis

→ Pais / Datos

12:20h → Pazo hacia dos pinas

D
I
A
C
T
I
V
I
D
A
D
I
A
S

- Coloreamos y vestimos a los maniqués con la ropa que más nos guste. (Todos juntos)

13:00 →

- Estimulación (Solo interactiva??)
- Leemos artículos y contamos "Inicio de una aventura"
- Creamos nuestros equipaciones de fútbol

13:30-14:30h →

COMIDA Y COMPLEMENTARIA

14:30-15:15h →

- Juego cooperativo. Partidas
- Videos
- Pub:

Lunes 3-10-2016

10:00h → Llegada

ASAMBLEA

- Ponemos el día y el tiempo
- Ponemos el menú diario
- Miramos el tiempo que hace en el día
- Puntamos nuestra ropa según el tiempo
- leemos Cuadernos y hablamos del día

10:30 →

ACTIVIDADES

Miramos tapas // dibujos
Creamos la camiseta del "Pringui" de
día: Ricamos una camiseta entre
como guerreros y cada día se la va a
unos que van el responsable de colocar
el material y que la clase quede bien.
(con el pringui del día).

11:15 → Almuerzo y RECESO

12:00h → ACTIVIDADES

→ Sala interactiva / Rincon → Estimulación

→ PETS (violata)

→ CCSS Tichas PDF Repo.

13:00-14:30 → Complementaria y comida de los chicos

15-15:45h → Juego Cooperativo → Parchis / coches

Discauso

vidoes / Rub.

→ AL (15-15:30h)

15:45-16:30 → ACTIVIDADES

Comenzamos a construir nuestra puerta de aula.

- Nos pravamus disfraces y nos hacemos las fotos.

- Dibujamos y tomamos la puerta.

16:30-17:00h → Autocuidado personal y preparación para ir a casa.



Martes 3 Oct 2016

10:00h → Llegada

Actividad

- Revisar el día y el tiempo
- Revisar el nivel de agua
- Miramos el tiempo en el ordenador
- Vemos los cuadernos y hablamos del día de ayer
- Pintamos nuestro papel según el tiempo

10:30h →

ACTIVIDAD

- Taller de lectura y Matemáticas (TMA)
- Matemáticas (Asociación NP y Cantidad hasta 30)
- PCCS (Fase II y Fase III)
- Dicto sensorial (Sala Percepción Social (Aula))
- Estimulación auditiva

lecturas
lecturas

11:15h →

Alimentos y Recreo | Tareas y PCCS

12:15h →

ACTIVIDAD

- Lengua y Comunicación (temas juntos) // CCSS
- con los [la tela y los destiños tipos]
- Comenzamos la lectura
- Revisamos tareas hechas en el ordenador
- Miramos nuestro cuaderno para ver de que están hechos.
- Preguntamos que sabemos y luego leemos

13:00-14:30h →

Complementarios y cosas de los chicos

15:00h-15:45h →

- Juego Cooperativo: (Papelus - Casquillo)
- Descanso:
- Al (Grupo 45-46)

15:45-16:30h →

ACTIVIDAD

- Decoración puerta de clase.
- Vemos vídeos de bonifiles
- Ponemos más copias al usuario.
- Letras de cop. y marcado

16:30h-17:00h →

- Autonomía personal y preparación para ir en casa.
- : 16:30-17 (Fino)

- Imprimir fotos puertas A lectura tela
- Lichas matemáticas. * Dicto sensorial Sam.

5 de Oct. 2016 (Miércoles)

10:00h → llegada
→ Piscina 10 - 12h

→ Trabajar las rutinas
→ Trabajamos los PICS para el alumnado.

- distinguimos pictos del tiempo y de la comida
- escuchamos las canciones de buenos días
- Pintamos nuestra ropa

12:00h → llegada de la piscina / Subimos a clase.

12:15h → ACTIVIDAD 12-12:30 → Audición

: Fichas sobre la ropa PDF

: Dato sensorial
estimulación

13:00-14:30h → Comida y Complementaria

15:00-15:45 → Juego Cooperativo → Puzzle.

Descanso

15:45-16:30h → ACTIVIDAD chicos → Sala interactiva

chicos → Trabajamos el dinero.

16:30-17:00h → Autonomía personal y preparación para ir a casa

6 de Oct. del 2016 (Jueves)

10:00 h → llegada
ASAMBLEA →
→ Ponemos el tiempo y la fecha
→ Ponemos nuestro menú del día
→ Miramos el tiempo en el ordenador
→ Dibujamos nuestra ropa según el tiempo
→ leemos los accidentes y hablamos del día ayer.

10:30 h → Terminamos nuestra puerta
Activado → Si sobra tiempo → [redacted] io: Fichas ropa PDF
→ chicas estimulación olfativa y táctil.

11:15 h → ANUNCIO Y RECIBO (11:15-11:45) ← AL

12:15 h → ACTIVIDAD → nos lee el artículo sobre la tela
→ Buscamos imágenes relacionadas con el ordenador
→ Tocamos y vemos las diferentes telas

13-14:30 h → COMIDA Y COMPLEMENTARIA

15-15:45 h → Juego Cooperativo: Puzle
Descanso: (15:30-16:00)

15:45-16:30 h → Sala interactiva
→ Matemáticas → Problemas de asociar h= y objetos.

FISIO → [redacted] (16:15-17)

10 de Oct. 2016 (Lunes)

10:00h → Llegada
→ **Asamblea** → Foramos el tiempo y la fecha.
→ Foramos nuestros menú diario.
→ Miramos el tiempo en el ordenador.
→ Dibujamos nuestra ropa dependiendo del
→ leamos cuadernos y hablamos sobre el.

10:30h → **DDVVVV** → [] → Fichas sobre la ropa PDF
→ [] → Dieta Severial / Bicomstrucción /
→ [] → / Sala interactiva /

11:15h → **Almuerzo y Descanso** → [] **PAS** y [] **Dafos**

12:15h → **DDVVVV** → Todos juntos terminamos de leer el artículo
de las **velas**: Cristiana nos lo termina de leer.
Tomamos y observamos los distintos tipos de
y buscamos en el ordenador las cosas que
nos llamen la atención.
⊗ Preparar preguntas de comprensión
Pictos y actividades

13-14:30 → **Comida y complementaria**

15-15:45 → Juego Cooperativo: Puzle ([])

→ Relajación: **Beesa**

(15-15:30) **DL**

15:45-16:30 → Terminamos de hacer la **puerta** y vemos
los desfiles de moda (**videos**)

(16:15-17) **FISIO** []

11 de Oct. 2016 (Martes)

(9:45-10:15) Oratoria

10:00 h

→ Llegada

Asamblea

- Ponemos el día y la fecha y el tiempo
- Menú del día
- Buscamos el tiempo en el ordenador.
- Pintamos la hora con relación al tiempo.
- Leemos cuentos y hablamos sobre el día anterior.

Taller TDA

10:30 h

ACTIVIDAD

Matemáticas: (Asociar n° y objetos, Problemas sencillos)

Matemáticas

→ Asociamos el precio con el número y con la cantidad de cosas que copiamos. (2 calcetines / 4 camiseta...)

11:15 h

Almuerzo y descanso

Poes y Datos

→ Grac (mano derecha)

→ Ajudo (mano arriba)

12:15 h

ACTIVIDAD

→ Trabajamos la música:

- Vemos que instrumentos tenemos
- Marcamos ritmos

12:40 h

- Escuchamos ritmos en el ordenador y los acompañamos con los instrumentos

→ Comisión

→ Semana Santa

→ P.O de Jornero

13-14:30 h

COMIDAS Y COMPLEMENTARIA

15-15:45 h

→ Expresión: poemas algún cuento / Artículo

→ Relajación:

15:45-16:30 h

→ Danza en pares / Gimnasio pelota gigante

→ Mirar si podemos montar en bicicleta

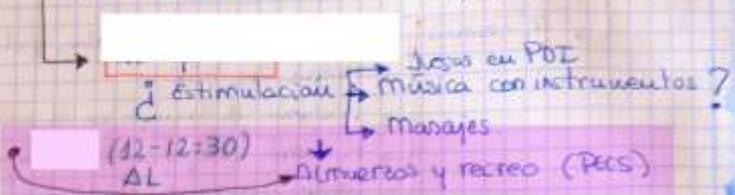
(15-16) ΔL

¿Chicas estimuladas?

(16:30-17:00 h) Fisio

12 de Oct 2016 (Miercoles)

10:00h → PISCINA :



12:15h → BIBLIOTECA

13-14:30 → GRAMINIA Y COOPERATIVIDAD

15-15:45 → (15:30-16:15) Físio

Juego Colectivo : Puzzle
Relajación.

15:45-16:30h → Taller de ~~man~~ manualidades
↳ Serpentina (Hicimos collares)

Jueves 13 Oct 2016

10:00h → **ASAMBLEA**
(Rutinas)
Hablamos y vemos las actividades.
→ Ponemos el tiempo y la fecha
→ Ponemos el menú diario.
→ Miramos el tiempo en el ordenador
→ **Ponemos nuestra ropa de acuerdo al tiempo**

10:30h → **ACTIVIDAD**
→ Fichas PDF sobre la ropa.
→ Sala Interactiva:
→ Dieta Savorial:

11:15-12:00h → **ALMUERZO Y DESCANSO** Dufos y Pecos.

12:15 → **ACTIVIDAD**
→ **lectura (lengua)**
→ Recordamos la vista anterior sobre
→ Trabajamos el artículo de las telas
→ Tocamos y vemos las telas que tenemos.
→ Buscamos en internet la procedencia, ejemplos sobre las telas (gasas de seda, tela de araña...)

13:00-14:30h → **COMIDA Y COMPLEMENTACIÓN**

15:00h → **Relajación**
→ (pub)
→ (pub)
→ (videos ordenador viejo)
→ **lengua (gramática)**
→ **Asociación**

15:30-16 → **(Físic)**

(A modo de juego con las pelotas)
Hacer serie de colores con un patrón / También con las esferas de jowa (No importa que sea en el rincón)

15:45-16:30h → **d Danzas y talleres homógenos?** Teatro Negro
→ Videos estimulación

→ **Ed. Artística: Plástica** → Concurramos a preparar los regalos para los cumpleaños de Octubre

16:15-17h → **Físic**

→ Foto de grupo (tarjeta)
→ idea de manual.

Lunes 17 Oct. 2016

10:00h → **ASAMBLA**

- Día y tiempo
- Menú
- Tiempo en el ordenador
- Hablamos y leemos cuentos

10:30h → **ACTIVIDAD** (Miguel)

- fichas sobre la ropa PDF
- Power point sobre la ropa / Tocan las telas y ven las diferentes texturas

Trabajar pictos de ropa, reconociéndolos e identificando los con la que los presta. También volver a la vez los colores.
→ (Violeta) otra sala

11:15h → **ALMUERZO Y RECREO** PIS y Datos

12:15h → **ACTIVIDAD**

- Sala interactiva / Estimulación
- Hablar y escuchar (Comunicación)

ACTIVIDAD

- Tareas:
- Grafía (Repasamos nombres y palabras) (Escribimos el nombre de los pictos).

13-14:30h → **COMIDA Y COMPLEMENTARIA**

15-15:45 → **Relajación:**

- Juego Cooperativo: Juegos interactivos en el ordenador

15:45-16:30 → **Lengua Castellana y Literatura**

- **Opción 1:** los tres artículos o cuento y a los chicos los avanzamos imágenes y interactivos ropa
- **Opción 2:** PDI ordenador dibujo

Taller flexible de Comunicación

Presentación: ¿quién con pelota?
¿Huellitas? ¿Años?
¿Son de? ¿Color favorito?
¿Me gusta?

Sacar Fotos

Prejuzgos → le vamos el balón y cada uno responde a la pregunta de otro.

⊕ Trabajar la maqueta de , inventar letras

Pictos sonidos: can
Cuentos interactivos: 017

mundo prexaris. can / Lecturas

18 de Oct 2016

10:00h → **ASAMBLEA**

- Día y fecha
- Menú diario
- Miramos tiempo en el ordenador
- Hablamos y leemos cuentos

10:30h → **ACTIVIDAD**

- Música → Cojer los instrumentos y terminar de ver los que nos faltan
- Poner canciones y que toquen al ritmo
- Cantar canciones

11:15h → **ALMUERZO Y DESCANSO** Datos y PCCS

12:15h → **ACTIVIDAD**

- Sala interactiva: [redacted] Regalos de cumpleaños
- [redacted] fichas sobre la ropa PDF

13:00-14:30h → **CANCIÓN Y CONMEMORACIÓN**

15-15:45h → **Juegos Cooperativos: Juego ordenador** [redacted]

- Relajación: [redacted]
- Montar en bici: [redacted]

15:45-16:30h → **Cuentos de la Naturaleza** → Experimento teñir camisetas

19-10-16

10:00h → **ASAMBLEA** → Día y fecha
→ Menú diario
→ Peticiones de tiempo en orden en el orden
→ Miramos en el cuaderno lo que hicimos

PISANA

10:30h → **ACTIVIDAD** → ¿Terminamos reglas de cumpleaños? []

11:15h → **ALMUERZO Y RECREO** → Trabajar PERS con algunos
con []
→ [] música (una canción)

12:15h → **ACTIVIDAD** → Biblioteca

13:00h → **COMIDA Y COMPLEMENTARIA**

15-15:45h → Relajación: []
→ Bici: []
→ []: atención

15:45-16:30h → []: Fichas de ropa PDF
+ comunicación con []
→ []: Pases por fuera o Sala intermedia

20-10-16

10:00h → **ASAMBLEA** → Día y fecha
Menú del día
Miramos tiempo en el ordenador
Lemos y hablamos de lo que hicimos ayer (cuadernos)

⇒ Tiramos 1 bolsa de tapones con

10:30h → **ACTIVIDAD CIENCIAS DE LA NATURALEZA**

Grupo clase → Asociamos los diferentes complementos materiales y ropa con las actividades profesionales y deportes.
... y lo bureau y las curvas lo ven y lo pagan en la cartulina

Sala de Biorrehabilitación (Dieta) (Violeta)

11:15h → **ALMUERZO Y RECREO** → Trabajamos los PCS (Fase II) con (Cortar Pictas)

11:15-11:45

Por: Dafos a

12:15h → **ACTIVIDAD MATEMÁTICAS** (Unos compran otros venden)

Grupo clase

→ observamos y miramos revistas para mirar cosas que comprar y manejamos el dinero ()
→ Manejamos la comunicación comprando cosas para nuestras compañeras ()

13:00h → **COMIDA Y COMPLEMENTARIA** (Violeta Sacar Pictas y material para)

14-15:45

10-16 FTSIO

Relajación: ()
Bicicleta: ()
: PDI () / Fichas ropa ()
: PCS (DISTINTIV) ()

15:45-16:30h → **MATEMÁTICAS** L... 16:15-17 FTSIO

→ Trabajamos problemas con la temática de la ropa, sencillos. Utilizamos la asociación de objetos y cantidad. ()

→ Sala interactiva (Estimulación) - ()

→ Trabajamos la **memoria de vocabulario** sobre la **ropa** para que lo conozca y recordamos el vocabulario ya aprendido. (Violeta)
Buenos días

24-10-16 (Lunes)

- 10:00h → **ASAMBLEA** → Planear día y fecha
→ menú del día
→ Hablamos del fin de semana y leemos cuadernos

10:30h → Taller Flexible: **COMUNICACIÓN**

- Juego de presentaciones del taller: Pasamos la pelota a cada uno y tienen que presentarse: Yo me llamo _____ Soy de _____ Color favorito _____
Tengo _____ años Me gusta _____ Pero la bola a _____
- Generamos a nuestros compañeros: con la escoba de la pelota, lanzamos el balón a algún compañero y tiene que responder a nuestra pregunta que le hemos hecho. Ej: ¿Te gusta la música? ¿Equipo de fútbol? ¿Cantante/canción favorita? ¿Tienes mascotas? ¿Qué deporte practicas? ¿Que ropa llevas?
- Sacamos una foto de cada chico del taller, para otro día comentarlas y hablar sobre ellas (Descripción física, que ropa lleva, que le sentaría bien...).
- Recordamos las cosas: hacemos una rueda recordando y nombrando los nombres de los compañeros. Comienza el primero diciendo el suyo, después el siguiente dice el del anterior y el suyo y así sucesivamente. Podemos meter la variante de una cosa u objeto para que sea más divertido. (Familias de palabras)

11:15 → **NUMEROS Y DECEROS** Pés

12:15 → **CIENCIAS DE LO NATURAL Y SOCIALES**

- Terminamos la actividad de asociar los ropa con las profesiones y deportes
- Sala Psicomotricidad: dieta seasonal
- (): Sala interactiva: estimulación

13-14:30 → **COMPLEMENTARIA Y COMIDA**

→ AL 15-15:30

15-15:45 → Relajación:

Bicicleta:

PDI:

-vuelta

15:45-16:30 → Decoramos todos juntos la clase con temática de Halloween

25-10-16 [redacted] (10:30-10:10)

10:00h → ASAMBLA → Ponemos el día y fecha
→ Ponemos nuestro menú.
→ leemos cuadernos y hablamos.

10:30h → MATEMÁTICAS

- [redacted] : ~~Actividad~~ Taller Rayna TVA
- [redacted] : fichas : Imprimir fichas
- [redacted] : Sala Blanca / Interactiva → estímulo
- [redacted] : Sala Bicentriudad (Violeta) Dieta Lussorial

11:15h → ALMUERZO Y RECREO Pas con [redacted]

12:15h → ED. ARTÍSTICA → TALLER PABLO COCO → [redacted] Miguel

Continuamos con la decoración de Halloween

[redacted] : Colorean los fantasmas

[redacted] decoramos la clase poniendo telas y calabazas.

¿Con la clase de ?

Figuras que se pegan
de un lado
Manejo de...

13:00-14:30h → COMIDA Y COMPLEMENTARIA Reunión con [redacted]

- 15:15-45 → [redacted] → Tumbar relajación
- [redacted] → relajación / Estimulación proprioceptiva
- [redacted] → ~~masa~~ (AL 15-16)
- [redacted] → bicicleta (Violeta)

15:45-16:30 → ED. FÍSICA

- [redacted] Ed. Física
- [redacted] Luceo Cámara y Acción:
- [redacted] → música y tics.

(16:30-17 [redacted] rsto)

26-10-16 (Miércoles)

10:00h → ACTIVIDAD DE PISCINA (10-12h)

ASAMBLEA

- Ponemos día y fecha
- menú del día
- leemos cuadernos y hablamos.

10:30h → ED. ARTÍSTICA

Continuamos decoración la clase con la temática de halloween.

11:15h → ALMUERZO Y RECREO

- : trabajamos PEEs (Almuerzo - Intercambio de imágenes)
- : mientras almorzamos ponemos música o algún video que nos demande (Depakine 11:00h).

12:15h → ACTIVIDAD DE BIBLIOTECA (12-12:30 AL)

- Sacamos algún libro, CD, película... y devolvemos los de la semana pasada.

12:35h → CONTOAMOS UN CUENTO

Nos sentamos todos juntos en el círculo de estimulación en los pub y colocata y leemos un cuento un cuento un cuento ponemos música relajante.

13-14:30h → COMPLEMENTARIA Y COMIDA Reunión con

15-15:45h → Relajación:

→ Bicicleta / Fútbol:

→ PDI:

FISIO 15:30-16:15

15:45-16:30h → MATEMÁTICAS

• Sala interactiva:

• Matemáticas:

→ Dieta personal (bicicleta)

(Imprimir fichas) + cuando llegue.

Miércoles 2-10-16.

08h → **PISCINA**: hasta las 12:00h:
→ **ASAMBLEA**:
→ **Tubría**
→ **cau**
Ponemos el día y fecha
Menú diario
leemos cuadernos y contamos qué tal el puente.

10:30 → ~~10:30-11:30~~ **Ed. ARTÍSTICA**

- Música:
- escuchamos distintos tipos de canciones (íbemos preguntar qué instrumentos usan)
 - Manipulamos la caja de instrumentos, realizamos sonidos, ritmos...
 - Cantamos canciones.

11:15h → **ALMUERZO Y RECIBO** (2-12:30 AL) (Fase II)
• Trabajamos los TICS con
• Escuchamos algo de música mientras almorzamos

12:15h → **ACTIVIDAD DE BIBLIOTECA**
Dejamos las cosas que cogimos la semana pasada y sacamos algo nuevo.

→ **LEAMOS UN CUENTO** (12:30-13:00h).
Nos colocamos en el rincón de estimulación. Ponemos música relajante y leemos un cuento para todos.

13-14:30h → **COMPARTIMENTARIA Y COMIDA** (Dinámica con)

15-15:45h → **Ed. FÍSICA** → Relajación:
→ Fútbol, baloncesto, bici...
→ PDI

15:45-16:30h → **MATEMÁTICAS**
• Dieta Sazonal (Bicamofricidad) (violeta)
• Sala interactiva
• **(matemáticas)** → Repasamos en voz alta los N°
→ Problemas sencillos
→ trabajamos el dinero.

Juven 3 de Noviembre

10:00h

Asamblea

- Poremos día y fecha
- Mens del día
- Leer Cuadernos

Tutoría con

- Reunir el cuaderno y hablamos sobre el país

10:30h

Ciencias de la Naturaleza y Sociales / PDI

• Taller:

- Trabajamos la creación de complementos (Carteras, corbatas, botones con cartón de

• Matemáticas

• Estimulación multisensorial

• Experimentos:

11:15h

Almuerzo y Recreo

A (11:15-11:45h)

12:15h

Ciencias de la Naturaleza y Sociales (PDI)

- Trabajamos en la PDI juegos interactivos sobre los complementos. → educabudis.net/alumnos (PDI)

13-14:30h

Comida y Complementaria

15-15:45h

Relajación:

: PDI

Contra

15:45-16:30

Taller Expresión Artística

Tactro Negro:

Estimulación Auditiva

Plumas:

15-17. Fiso

15:30-16 (Fiso)

11-11-16



W

7-11-16 (Lunes)

10:00h → **ASAMBLEA**
→ Reunimos al día y toda
→ Menu del día
→ Poemas cocineros
→ **tutoría con**

10:30h → **Taller de Comunicación**
→ **Instrumentales (Lengua)**
→ **Estimulación multisensorial**

11:15 → **Almuerzo y Recreo** → Pasa

12:00h → **Clonias Sociales y de la Naturaleza**
• : Clasificamos la ropa con las preferencias
• : Continúa haciendo el proyecto con Violeta.
• y : Ven los power point de ropa con Mamen

13-14:30h → **COMPA Y COMPENETANCIA** (35-15:30 AL)

15-15:45 → **Relajación** : 5
→ **Deporte** :
→

15:45-16:30h → **LENGUA**
• : Artículo de lectura (Música).
• (estimulación sola Interactiva).

Taller de Comunicación :

- Uno por uno nos describimos como somos físicamente
 - Alto / bajo & Moreno / Rubio / Pelirrojo & Color de ojos & Pelo largo / Corto / rizado
 - Describimos el tipo de ropa que llevamos : Color, textura, tamaño...
 - Complementos que llevamos puestos.
- Jugamos un juego en el que entre todos (uno primero en un compañero y los demás le van haciendo preguntas hasta adivinar. (debemos hacer como el aborádo pero quitando ropa al muñeco).

8-11-16 (Martes)

10:00h → **ASAMBLEA** → Foros al tiempo hecho
→ Menú del día
→ leer los cuadernos.
→ **Tutoría con**

10:30h → **MATEMÁTICAS**
• Sala blanca : J
• **Casa Violeta Proyecto**
• **Fichas matemáticas**

11:15h → **Almuerzo y Descanso** Pés: [redacted]

12:00h → **Ed. Artística**
• **Actividad de Fibra con** : C
• **Plástica** : Regalos para Noviembre + Música

13-14:30h → **GRUPO Y COMPLEMENTARIO**

15-15:45 → **Relajación** : [redacted]
→ **Deporte** : [redacted]
→ **Audiocasión (15-16h)**

15:45-16:30h → **Educación Física**

• **Luces y accesorios** : [redacted]
• **Música y Ed.** : [redacted]
• **Ed. Física** : [redacted]
• **Fisio 16:30-17**

• **Calentamiento**:

①. **de círculo calentamos** tobillos, rodillas, caderas, brazos, muñecas y cuello. 15 min.

②. **Patas y el gato** 

• **Desarrollo: Circuito** 20 min.



• **Relajación** 10 min

1. Estirar en suelo.
2. Respiración y cerrar ojos.

30-11-16 (Jueves)

10:00 h → **Asamblea** → Ponemos el día y fecha
→ Ponemos el tema del día.
→ leemos cuadernos

tutoría con [redacted]

10:30h → **Taller / leible** :
• **Protuber** : [redacted]
• **Instrumentales (Aste)** : [redacted]
• **Estimulación Sensorial (Táctil)** : [redacted]
• **Experimentos** : [redacted]

11:15h → **Almuerzo y Descanso**
[redacted] : AL (11:15 - 12:45)
• **Teles con [redacted]**

12-13h → **Grupos de la Naturaleza y Sociales (PDI)**
• <http://sites.google.com/site/pdi-en-vautil/wik-d-abaco-ca-juegos-estructivos>
El búho con / juegos - estructurados. ~~plp.~~ (juego de los parques PDI 15)

13-14:30 → **COMIDA Y COMPLEMENTACIÓN**

15-15:45 → Polipación
→ Deporte : [redacted]
→ PDI : [redacted]

15:45-16:20 → **Taller homogéneo** : (Sala interactiva)
• **Danzas Tríncl** : [redacted]
• **" Anatóm** : [redacted]
• **Teatro Negro** : [redacted]

16:30h → Autonomía personal y Aseo.

11-11-16 (viernes)

10:00h → **ASAMBLEA** → Ponemos el día y fecha,
 → Mes y del día
 → leemos academias.

10:00h → **tutoría con 1**

10:50h → Continuamos trabajando el distinguir ropa y tiempo (Fichas)
 Responder cual nos pareceríamos como nosotros, recortarlas y
 pegarlas en el murales. @10:45-11:15 AL

10:50h → Bajamos al patio y almorzamos allí. (Hacer PETS)

11:15h → **Sala interactiva:**
 • Ponemos el proyector y la pantalla y vemos actividades
 del circo del Sol, juego de luces.... (Pasaron los alumnos
 de enfermería a verlos)
 • Después hacemos estimulación vestibular y utilizamos la
 caja de estimulación. [**Salud Bicimensional**]
 → **Lengua-Música:** C
 • Terminamos de pegar la ropa con cada profesión.
 • Continuamos leyendo el artículo de la música y escuchando
 ejemplos de esta música.

13-14:30h → **COMIDAS - COMPRENSIÓN**

15-15:45 → **Relajación** →
 → **Reporte** → C
 → **PDI** →

15:45-16:30h → **Ed. Física**

- Bajamos al gimnasio y colocamos las pelotas bobath
 para los chicos y colchonetas
 Para los chicas un mini circuito.
- Juego de las sillas con música
 Juego de las aros con música
 Encuentro inglés.

14-11-16 (Lunes)

10:00h → **ASANSIA** →
→ Ponemas días y fecha
→ Menú del día
→ poemas modernos y leablamos

10:30h → **Taller flexible (Comunicación Oral)** = 1
• Hablamos y nos contamos que tal el fin de semana
• Jugamos al quien es quien. Cada vez uno piensa en un compañero y el resto a través de preguntas adivinamos de quien se trata. @ 11:00h → trabaja con la ONCE
- Color de pelo / lleva gafas ...
- Hombre/mujer / Colores y tipo de ropa ...

→ **Instrumentales: Lengua** :
→ **Estimulación Multisensorial** :

11:20 → **Almuerzo y Recreo** Pcs y

12:15 → **Ciencias de la Naturaleza y Sociales**

Trabajamos una lectura y la comentamos

"Un look para cada Signo Zodiacal" Fechas Nacimiento:

@ Sala Bicentenario (Dieta Seasonal)

16-7-05-6	1-10-6-01
29-2-01-1	21-10-05
5-1-01	20-9-09

13:15-14:30h → **CONVIDA Y COMPLEMENTARIS**

15-15:30h → Relajación:

→ Deporte:

→ PDI / ordenador táctil: S * AL (15-15:20)

15:45-16:30h → **Lengua Castellana y Literatura**

• Sala interactiva:

• : seguimos con los sustantivos

• Caligrafía (Reparar y escribir) @

• **Recibo** : Oral.

15-11-16 (Martes)

10:00h → **ASAMBLEA** → Ponemos día y fecha
 Ponemos menú
 Ponemos cuadernos
 → Tutoría de [redacted]

10:30h → **Matemáticas**
 • Sala Blanca: 10:30 - 11:15 [redacted]
 • [redacted]: Taller TVA.
 • [redacted]: Conteo y Sumas sencillas con objetos
 • [redacted]: Oral con [redacted]

11:15 → **ALMUERZO Y RECREO** Fics [redacted]

12:15 → **Actividad Poble Coca**

→ [redacted]
 → [redacted]

→ **Ed. Artística**: [redacted] Continuamos los regalos de cumpleaños.

→ [redacted] Dieta Sensorial Sala Bicomunicación

13-14:30h → **COMIDA Y COMPLEMENTARIA**
 Reunión general.

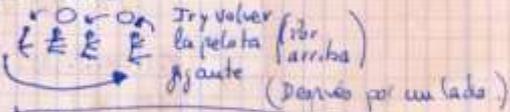
15-15:45 → **Ed. Física** **Luz y Acción** **Música y Fics** [redacted] 16:30-17 Fics

Calentamiento: ① En círculo: tobillos, rodillas, caderas, muñecas, brazos y cuello

② ~~Actividad para la coordinación y conciencia espacial, se les pide que hagan un círculo~~

② Juego de la cadena por todo el espacio.

Desarrollo: Actividad con Pelotas.



Stick figures and a ball: (tiene que ir a por la pelota y traerla rodando) continuación

Relajación: Música de relajación Técnica de Jakobson (Estirillos)

Estirar: en el suelo

16-11-16 (Miércoles)

10:00h → **Actividad de Piscina** :

- **Asamblea** :
 - Ponemos día y fecha
 - Ponemos el mes
 - Ponemos cuadernillos
- **tutoría** con ()

10:30h → **Educación Musical**

→ Si está () : Continuamos con la lectura de los estilos musicales y escuchamos música de cada uno con el ordenador portátil / cantamos

→ Si () está :
- Sacamos los instrumentos y los manejamos en la piscina
- En el ordenador escuchamos mediante los sonidos de que instrumento se trata
- Creamos ritmos

11:15h → **Almuerzo y Recreo** Pecs con () → AL 12-12:30

12:00h → **Actividad de Biblioteca** ()

- Sacamos CD, libro o película y decimos lo de la semana pasada [() • Dieta (S. Psicometría)]
- 12:30h leemos en grupo todos juntos de las que los chicos han sacado (Puede ser lo ())

13-14:30h → **Comida y Complementaria**

• Reunión con T () 13:15-14:30

15-15:45h → **Relajación** : ()

- **Deporte** : ()
- **lenguas** : Grafía y Lectoescritura

15:45-16:30h → **Sala interactiva** : ()

() (Sala interactiva de matemáticas) (Violeta)

→ **matemáticas** : ()

Hacemos también y trabajamos la comparación de cantidades y trabajamos el dinero y compras.

18-11-16 (Viernes)

- 10:00h → **Asamblea** → Ponemos fecha y tiempo.
→ Ponemos menú
→ Ponemos cuadernos
- **Tutoría con** [redacted]
- **Salida al centro con** [redacted] (Hablar con [redacted])

10:30h → **Ciencias de la Naturales y Sociales**

- Terminamos el panel de las cosas con relación a las profesiones y deportes (origen) [convidados]
- Hablamos sobre la moda y como se viste para diferentes eventos.

→ **Sala Blanca**

- Relajación
- Sala 10:45-11:15 AL

11:15h → **Almuerzo y Recreo**

• Pico → [redacted]

12:00h → **Sala Interactiva**: Compartida con [redacted] (Panel).

Sala de Psicomotricidad: [redacted] ejercicios sensoriales

Lengua Castellana y Literatura

- Continuar con las fichas de lectura [redacted]
- [redacted]: Sustantivos (fichas) [redacted]

13:14:30h → **Comida y Complementaria** Reunión de [redacted]

15:15:45h → **Relajación**: [redacted]

→ **Deporte**: [redacted] (Bici) [redacted]

→ **Matemáticas** (Asociación y Situación) [redacted]

15:45-16:30h → **Deporte** Juego y Relajación: Ponemos música cantamos, bailamos (Mandalas) (Tales)

23-11-16 (Buenos)

10:00h → **Asamblea** → Poner folios y lista
→ Poner menú
→ Bar Cúrdicos

10:30h → **Hallamos flambos**

- **Comunicación oral**: [redacted]
- **Lengua (instrumentales)**: [redacted]
- **Estimulación multisensorial**: [redacted]

Juego de preguntas y
completar las frases
(con guiones y puntos)
función de rep.

11:15h → **Alumnos y Docentes** / **Flora casa**

12:00h → **Creencias de la Naturaleza y Sociales**

- **Trabajamos la lectura**: "El libro para cada signo zodiacal"

Fechas de nacimiento de los cursos:

Cursos:	-	16-7-03	-	16-6-01 (Gemini)
Piscis:	-	28-2-04	-	21-10-05 (Libra)
Capricornio:	-	15-1-04	-	20-9-4 (Virgo)

- **Generos asociadas** (Sala Psicomotricidad)

13-14:30h → **Comida y Complementaria** (Reunión [redacted]?)

15:15-15:45h → **Relajación**: [redacted]

→ **AL (15-15:30)**

→ **Deporte**: [redacted]

→ **Lectura**: [redacted]

Fichas de estructuras y
lectura

15:45-16:30h → **Lengua Castellana y Literatura**

→ **Sala interactiva** (Relajación)

→ **Ed. Física (gimnasio)** (Juego de las sillas y
aros)

23-11-16 (Miércoles)

10:00h → **Asamblea** → Breves día y fecha
→ Ponemos el menú
→ leemos mañanitas

10:30h → **Piscina** :

10:30h → **Ed. Musical**

- Trabajamos los instrumentos : los tocamos, alternamos con voces y con otros; Creamos ritmos y podemos poner música y tocar a la vez.

→ **Ed. Plástica**

- Comenzamos a pensar decoración Navideña
- Coloreamos las mandalas.

11:15h → **Almuerzo y Recreo** @ 11:45-12:15

Trabajamos los PPS con

12:00h → **Actividad de biblioteca**

- Devolvemos lo de la semana pasada y sacamos CD, películas y libros que nos gustan.

→ **Actividad de cuentos**

- leemos uno de los cuentos que los chicos hayan sacado (lo puede leer)

→ **Tutoría con** (12-13)

13:00-14:30h → **Comida y complementaria**

- Reunión con los padres de

15:15-15:45h → **Relajación** :

→ Deporte:

→ Lecto-escritura:

15:45h-16:30h → **matemáticas**

- Hacemos también con : repasamos los números (hasta alta) y después trabajamos la comparación y vemos quién tiene más, secuencias...

→ **Sala interactiva** :

Trabajamos masajes, vestibular y panel de sensaciones.

Jueves 24-11-16

10:00h → **ASAMBLEAS** → Ponemos fecha y día
→ Brevemos el menú diario
→ Reunimos a todos.
→ **Tutoría de C**

10:30h → **Taller flexible**
• **Protaller** → [Terminamos Cartas y dejamos el Arbol de Navidad]
• **Instrumentales** →
• **Estimulación sensorial** →
• **Experimentos** →

11:15h → **Almuerzo y Recreo** **Esos con S**
11:15-12:45 AL

12:13h → **Pizarra Digital**
Juegos de procesos cognitivos y atención

13-14:30h → **Comida y Complementaria**

15:15-15:45 → **Relajación:**
→ **Deporte:**

15:45-16:30h → **Taller heterogéneo**

- **Danzas:**
- **Teatro Negro:**
- **Individual:**

25-11-16 (Viernes)

- 10:00 h → **Asamblea** → Poner fecha y día
→ Poner menú del día
→ Leer los cuadernos
- **Tutoría con** [redacted]
- **Salida con** [redacted] **y TVA** [redacted]

- 10:30 h → **Ciencias de la Naturaleza y Sociales**
• Fichas sobre la ropa: ¿cómo va pegado? Primero reconocer todas las prendas. Y después ver que va pegado en cada parte del cuerpo. Rellenar ficha pegando el picto
- **Sala Blanca** @ [redacted] AL 10:45-11:15

- 11:15 h → **Alimento y Recreo**
Pcs [redacted]

- 12:00 h → **Sala interactiva**: Compartir con Anaucha [redacted]
→ **Lengua Castellana**
→ **Grafías** (Repaso de letras)
→ **Sustantivos** [redacted]

- 13-14:30 h → **Comida y Complementaria**

- 15-15:45 → **Relajación**: [redacted]
→ **Deporte**: [redacted]
→ **Lectura**: [redacted]

- 15:45-16:30 h → **Música** (Ordenador portátil)
→ **Colorear mandalas** [redacted]
→ **Puerta de realidad** [redacted]

- Tener un ordenador a cada niño (con su foto) y que se vayan completando y ordenando con la ropa y complementos
- Buscar como viste la gente alrededor del mundo, como se llaman sus ropas y porque viven así (latitudes) y localizar el país en el mapa

28-11-16 (Lunes)

10:00h → **Desambos** → Ponemos el día y la fecha
→ Ponemos el menú
→ Ponemos cuadernos

tutoría au

10:30h → **Trabaja flexibles** [terminamos el juego de preguntas]
• Comunicación Oral :
• Lengua (Instrucciones):
• Estimulación multisensorial:

11:15h → **Almuerzo y Recreo** : PECS :

12:00h → Celebramos el cumpleaños de [] y le entregamos los detalles que la leona [] me ha hecho.

13-14:30h → **Comida y Complementaria**

15-15:45 → Relajación :
lectura : (trabajamos las sílabas y la escritura de palabras)
[] : Deporte o lectura o matemáticas.
[] (15-01:30)

15-16:30 → **Ed. Física**
Juegos y música: sillas y aros + música de relajación

29-11-16 (Martes)

10:00h → **Asamblea** → Poramos el día y fecha
→ Poramos el menú
→ Poramos los videos

1 → **Tutoría con** con

10:30h → **Matemáticas**

- trabajamos el conteo de números
- Escribimos los letras de los números y los leemos.
- Realizamos alguna suma sencilla pero escribiendo y leyendo.
- trabajamos de manera oral las matemáticas.

→ **Sala Blanca** (10:30-11:15)

Trabajamos la relajación y la estimulación.

→ **TVA (taller de lectura fiscal)**

11:15h → **Alumnos y Recreo** PEGS con

12:00 → **Taller Artística** (Actividad Bolo (oca):

Ed. Artística:
Terminamos de decorar los platos de Navidad que compramos y pensamos como hacer la parte.

13-14:30h → **Comida y Complementaria**

- 15-15:45h →
- Relajación:
 - Lectura / música: (Deporte con Agustín)
 - Lectoescritura:

15:45-16:30h → **Ed. Física**: *

Juegos y Actividad:

Música y Artes:

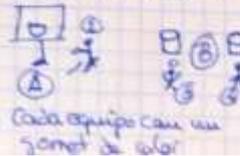
16:30-17:15

- ⊕ **Calentamiento**:
- 1 Hacemos un círculo y calentamos extremidades
 - 2 Pongo el gommet dentro del ~~me~~ compañero: quien tenga el gommet verde tiene que correr hasta poner el gommet verde a ~~el~~, el azul a negra y el rojo a boba. (ellos tienen que mirarlo).

Desarrollo: 4 equipos

Entrenamiento
Relajación

Hacer una final y una 2º y 4º punto.



- quita más los cuantos de los equipos ①
- quita solo más pelotas de ping pong en el ②

50-11-16 (Martes)

tutoría con [redacted]

10:00h

Fisica
Asamblea

- Ponemos día y fecha
- Ponemos un día
- Ponemos cuadernos

10:30h

Ed. Musical / Ed. Artística

- Continuamos con la elaboración de nuestra parte de Navidad (materiales a utilizar)
- Terminamos de decorar la clase con los abetos que hemos comprado de Navidad o creados
- Hacemos los instrumentos y los reforzamos, creamos ritmos, los tocamos todos. Podemos poner música e intentar seguir los ritmos.
- Si está [redacted] utilizamos el ordenador y trabajamos la lectura de los estilos musicales

11:15h

Almuerzo y Recreo

- PES con [redacted]
- [redacted] 11:45-12:15 AL

12:00h

Actividad de Biblioteca

Lengua Castellana y Comunicación Oral

- Sacamos algún libro, CD o película y describimos los de la semana pasada
- [redacted] los lee un cuento escogido en el aula

13:14-30h

Complementarias y Comida

15-15:30h

Relajación

Ortografía

Deporte

- Silabas y palabras
- (gimnasio)

15:45-16:30h

Salva Interactiva

Estimulación táctil y vestibular

Matemáticas

- Hacemos también con [redacted]
- Repasamos secuencias numéricas (Oral)
- Comparamos cantidades
- Sumas sencillas
- Utilizar fotos

4 Diciembre 2016 (Jueves)

10:00h → **Asamblea** → Ponemos el día y tiempo
→ Ponemos el tema del día
→ Ponemos la cuadernera
→ **Judicia oral**

10:30h → **Taller Flexible**
(Mariany Mij) • **Problemas**: [redacted] [Elaboramos nuestro propio árbol de Navidad]
(Ruben) • **Instrumentales**: [redacted] (matemáticas)
• **Estimulación Serenata**: [redacted]
• **Experimentos**: [redacted]

11:15h → **Almuerzo y Recreo**
[redacted] **Activación y lenguaje** (11:15-11:45)

12:00h → **Ciencias Sociales y Naturales**
(Mariany) • **Plataforma Digital**: Juegos de estimulación [redacted]
(Ruben) • **Deporte**: [redacted]

(Miguel) • **lectoescritura**: [redacted]

13-14:30h → **Comida y Complementaria**

15-15:45h → **Relajación** [redacted]
→ **Fichas lectura**: [redacted]
→ **Deporte / Lectura**: [redacted]

15:45-16:30h → **Taller Homogeneo**
• **Danzas**: [redacted]
• **Tatro Negro**: [redacted]
• **Audioweblogs**: [redacted]

2 Diciembre 2016 (Viernes)

- 10:00h → **Asamblea** → Ponemos fecha y día
→ Ponemos el menú
→ Revisamos los cuadernos
- **Tutoría con**)
- 10:30h → **Actividad teatro** (Selas Cortes de Castilla y León)
- Raude
- **Salida (Programa Ciudad)** con
- **Conferencia Sociología de la Naturaleza** → Vivencia y nos lo ponemos
- Sala Blanca : 10:45 - 11:15 DL
 - Ficha con pictogramas (Ropa - Situación)
 - Parte del cuerpo (Oralmente y hacerlo con las diosas y)
- 11:15 → **Almuerzo y Recreo** : Hacemos PECs con
- 12:00 → **Lengua Castellana y Literatura**
- Sala interactiva → estimulación táctil (masajes y propiocepción)
 - estimulación vestibular (Columpio)
 - Auditiva : Plectro de Sonidos y música.
- 13:00h → **Comida y Complementaria**
- 15:15-15:45h → **Tutoría con** valorar el día y poner en situación)
→ **lecto escritura con** (Audición y lenguaje)
→ **Relajación**
- 15:45h - 16:30h → **Ed. Artística (Plástica)**
- Coloreamos las mandalas
 - Comenzamos a elaborar nuestra puerta de Navidad.
 - Traemos el ordenador portátil para poner música
- 16:30-17:00h → **Sesión de Relajación**
- Nos sentamos y tumbamos en el suelo.
 - Música de relajación
 - Ejercicios de relajación

7-12-16 (miércoles)

10:00h

Piscina:

Asamblea:

- Poner el día y fecha
- Poner el menú
- Poner cuadernos

10:30h

Educación Plástica

- Continuamos con la elaboración de la parte de Navidad
- Terminamos de colorear los adornos de Navidad.
- Pegar los árboles y estrellas que faltan.

11:15h

Almuerzo y Recreo

→ Peps (cubregar pinto) (Almuerzo).

→ 11:45-12:15 AL ()

12:00h

Actividad de Biblioteca

Daríamos lo de la semana pasada y sacamos CD, pelús, libros que queramos.

Lectura

Elegimos un libro y lo leemos juntos (Apre a leer lo

13:00h

Comida y Complementaria

15-15:45

Relajación:

Fichas lectura:

Fichas lengua:

15:45-16:30h

Matemáticas

• Tándem

- Hacemos secuencias numéricas (cada uno dice un número y cantamos)
- ¿Quién tiene más? Con objetos
- Sumas muy sencillas (Contamos cuantos objetos tienen entre todos, quién tiene más...)

Sala interactiva

trabajamos la estimulación táctil (masajes, papeles...) y vestibular (Colimpy)

12-12-16

10:00h → Asamblea → Poner fecha y día
→ Poner menú
→ leemos las agendas.
→ Tutoría con

10:30h → Taller de comunicación:
→ Lengua:
→ Estimulación:

11:15h → Almuerzo y recreo • Escucha I

12:00h → Ensayo general en el gimnasio
• Escuchamos la música, nos colocamos y vemos como funcionan los clics imaginándose los instrumentos.

13:00h → Comida y cumpleaños

15:15-15:45h → AL (15-15:30)
• Relajación → lectura y escritura (Fichas)

15:45-16:30h → Actividad de Círculo: Tener camisetas en el gimnasio.

Taller de comunicación:

① • Tópicos → ideas ② ¿qué es para vosotros la Navidad?
↓
¿Cómo la celebran? ¿cómo hacen?
¿Comen en Noche buena / Vieje con la familia?
¿En Navidad? ¿En Reyes?
↓
Palabras relacionadas.

Las decimas
Palabras
y
ellas
deben
completar

NAVIDAD
NOCHEBUENA
PAPA NOEL
REYES MAGOS

13-12-16

10:00h → **Asamblea** → Pensamos el día y fecha
→ Ponemos el menú diario.
→ Llevamos cuadernos.

10:20h → **Ed. Artística** [redacted]
• Continuamos haciendo pines para las felicitaciones.
→ **Sala Blanca**
• Relajación. [redacted]
→ **Lengua Castellana y literatura**
• Lectoescritura [redacted]

11:15h → **Almuerzo y recreo** - Pico [redacted]

12:00h → **Actividad Pablo Goya**

→ **Ed. Artística**
• Terminamos pines y escribimos felicitaciones.
• Hacemos carta de los reyes recortando y pegando fotos de las revistas de juguetes.
• Terminamos de colocar las tarjetas por la clase.
• Puntar los dibujos.

13-14:30h → **Complementos y Comida**

15-15:45h → Estudiamos un poco la actuación de Navidad como adosados y toros instrumentos de manera imaginaria. Pensar de corado.

15:45-16:30h → **Examen general en el gimnasio**

13-12-16 (miércoles)

10:00h → **Asamblea** → Poner fecha y día
→ Menú del día
→ leer cuadernos.
→ **Piscina** :

10:30h → **Ed. Artística**
• Terminar las pimas y los dibujos de Navidad.
• Carta para los reyes magos.

11:15h → **Alumbrado y Recreo**
• Pecs con (11:45-12:15 ΔL)

12:00h → ~~Administración y actividades~~ **Ensayo** en el gimnasio.
• Resolución de los problemas

13:00h → **Comida y Complementaria**
Reunimos para transporte del viernes (Solicitar Centro).

15-15:45 → **Relajación** :
→ **Comunicación** :
• Hablamos sobre la actuación y como nos vamos a colocar.

15:45-16:30 → **Matemáticas** :
• Tandem: Conteo, agrupación, cantidad y Sumas (Comparar).

→ **Sala interactiva** :
• Estimulación, Ventilador y papeles.

ANEXO II

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

(Extraída de la memoria relativa al Prácticum II)

PROPUESTA DOCENTE

En el transcurso de este periodo prácticas se me brinda la oportunidad de poner en práctica y a prueba mi capacidad de: idear, elaborar y ejecutar una propuesta de intervención didáctica. Dada la diversidad del aula y las necesidades educativas individuales, se hace necesario que la elaboración de mi planificación educativa se centre en una alumna concreta, con el fin de focalizar esfuerzo, realizar un estudio e investigación más exhaustivo y adecuado a las necesidades de esta alumna en particular, aunque, de ninguna manera se vea denostada o mermada mi actividad con el conjunto de alumnos, sino que se ve reforzada y ampliada.

1. JUSTIFICACIÓN

La selección del caso responde a diferentes factores. Por un lado, a la rápida e incondicional relación de confianza que la alumna ha mostrado conmigo durante el primer día, cuestión que facilita el trabajo individual con ella. Por otro lado, la base del trabajo con esta alumna se centra en la adquisición de herramientas de comunicación basadas en el método PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes), programa recientemente trabajado durante mi actividad formativa en la facultad, lo que me genera sensación de seguridad y de tener cierta base para dar fundamento a mis propuestas educativas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta didáctica se prevén para su aplicación en dos ámbitos: los que se desea sean adquiridos por la alumna y los que me propongo a nivel personal y profesional dentro del aprendizaje que se desprende de esta experiencia.

Objetivos generales de la interacción con la alumna:

- Avivar en ella sensaciones de bienestar.
- Fomentar la atención para realizar actividades de duración prolongada.
- Favorecer sus habilidades manipulativas.
- Impulsar la colaboración en las rutinas de la vida diaria.
- Potenciar el seguimiento de órdenes sencillas.
- Realizar peticiones a través de imágenes-fotos.

- Ampliar el número de intereses y peticiones.
- Realizar el contacto ocular con el adulto o compañeros en las interacciones y actividades.
- Mantener interacciones adecuadas.
- Ayudar a desarrollar una forma de comunicación lo más funcional y adecuada a sus características.

Objetivos concretos de la propuesta educativa:

- Motivar la intención comunicativa mediante la interacción con el grupo aula mediante el estilo de trabajo por proyectos.
- Reforzar la adquisición de nuevos pictogramas del método PECS mediante el trabajo colaborativo y la aplicación de conceptos relacionados con el proyecto común.
- Generar interés por la adquisición de vocabulario relacionado con la unidad “La moda”.
- Aumentar el vocabulario pictográfico de la alumna (colores, partes del cuerpo, prendas y acciones relacionadas con la indumentaria).

Objetivos personales de la intervención educativa:

- Aplicar correctamente las estrategias y conceptos adquiridos durante la formación, tanto teóricos como metodológicos.
- Enriquecer la experiencia formativa de la alumna en particular.
- Coordinar y cooperar en el trabajo con otros profesionales implicados en la formación de la alumna.
- Evaluar el proceso y los resultados de la labor docente llevada a cabo como parte del aprendizaje personal y profesionalización.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La alumna a la que va dirigida esta propuesta de intervención se encuentra, actualmente, recibiendo atención específica para la adquisición del método PECS como sistema alternativo de comunicación. Se encuentra en la fase dos del programa y, poco a poco, se está preparando su entrada en la siguiente fase tres. La transición entre fases se hace de forma muy suavizada y solapada, por lo que, ahora, podríamos decir que se encuentra en ambas.

La propuesta que he ideado para reforzar su intención comunicativa, está relacionada con el trabajo por proyectos que se realiza en el aula. La hipótesis de origen es si el trabajo por proyectos (colaborativo, relacionado con intereses de los alumnos...) crea situaciones

que resultan atractivas para la alumna y que potencian el interés por adquirir herramientas de comunicación, como medio de participación en el proyecto junto a sus compañeros, por lo que la temática y el vocabulario trabajado está directamente relacionado con el tema del proyecto, la moda.

Las actividades que propongo se desarrollan en lo que denominaré tres fases, una inicial de **refuerzo** de los conceptos ya adquiridos relacionados con el tema; la fase central de **implementación** y de desarrollo, en que se pretende ampliar el vocabulario de la alumna con objetos y acciones relacionadas con el proyecto; y, una tercera fase de **socialización**, relacionada con la interacción con el grupo desde los conceptos ejercitados. Estas fases no son fases temporales y lineales, sino que se solapan según la necesidad de la situación y la intención de la alumna, procurando aprovechar cualquier esfuerzo de la misma por colaborar en las actividades propuestas.

Todas las actividades aquí descritas, se realizan con la aceptación y consejo del tutor, que, a su vez, es asesorado y reforzado por la especialista en audición y lenguaje, ambos responsables de la adquisición de lenguaje de la alumna. Serán ellos, a su vez, quienes colaboren en la evaluación de esta propuesta, además de las estrategias de autoevaluación descritas más adelante.

3.1. Actividades fase de refuerzo

La alumna tiene adquiridos un gran número de conceptos y elementos relacionados con la moda, los cuales, aunque no ha trabajado el pictograma de PECS, sí controla y es necesario reforzar para la siguiente fase. En el proyecto de “La moda” se tratan conceptos relacionados con los colores, el tiempo atmosférico y la indumentaria correspondiente, y numerosas prendas de vestir. Serán todos estos conceptos (ajustados a las necesidades y usos de la alumna) los que se reforzarán y trabajarán en esta fase, así como partes del cuerpo y acciones cotidianas que se relacionen con el proyecto.

Los pictogramas utilizados en esta primera fase, aún no se corresponden con los de PECS introducidos en su cuaderno de comunicación (Anexo A), sino que son de mayor tamaño y no llevan palabra impresa. A medida que se van obteniendo resultados positivos y con acuerdo con la especialista de audición y lenguaje, se irán introduciendo los pictogramas de PECS. La introducción de dichas tarjetas se considerará dentro de la fase de implementación, ya que forman parte relevante de la implementación de vocabulario pictográfico de la alumna, siendo rigurosos en la adquisición del método PECS.

➤ A. Trabajo con colores de objetos:

- **Objetivos:**
 - Relacionar palabra-pictograma-objeto.
 - Incitar el intercambio de tarjetas.
 - Reforzar los conceptos “colores”.
 - Respalda y fomentar la discriminación de la alumna.
- **Duración:** entre diez y quince minutos.
- **Materiales:**
 - Pelotas y juguetes de colores.
 - Tarjetas con pictogramas correspondientes a los colores (Anexo A).
- **Desarrollo:**

Se trabaja con la alumna de forma individual en un entorno distinto, en una mesa y frente a frente. En primer lugar, se muestran los pictogramas correspondientes a los colores, reforzando efusivamente con la voz. Una vez expuestos los pictogramas, se pasa a los objetos (pelotas en primer lugar y vehículos posteriormente). A la alumna se le facilita un pictograma (por ejemplo “color rojo”) y se le muestran dos objetos (azul y rojo, por ejemplo), se le muestra el pictograma (hay que dirigir su mirada) y le formulamos la pregunta “¿Cuál es el rojo?”, al realizar la elección (correctamente) se le refuerza con efusividad y se le permite jugar con el objeto durante unos minutos, en caso negativo, se señala la opción correcta ejemplificando (“mira, es rojo, -acercando el pictograma al objeto para hacer posible la vista simultánea y comparativa- rojo”) y se cambiarán los objetos. La actividad se prolongará tanto como la alumna permita.

➤ **B. Trabajo con colores en el “paleto” interactivo**

- **Objetivos:**
 - Asociar pictogramas de color a objetos.
 - Reforzar el uso de pictogramas mediante el juego.
- **Duración:** entre cinco y diez minutos.
- **Materiales:**
 - “Paleto” interactivo con el programa “colores”.
 - Tarjetas con pictogramas correspondientes a los colores.
- **Desarrollo:**

Se trabaja con la alumna de forma individual en la sala interactiva (Anexo B). El “paleto interactivo consiste en un tablero con pulsadores de colores, que al accionarse reproducen una grabación (reconocible en el Anexo B), es un elemento de agrado para la

alumna, quien participa de buen grado en las actividades relacionadas con este objeto y en general en las actividades realizadas en esta sala, por lo que la implicación de la alumna ayuda mucho al desarrollo de los ejercicios en un entorno reforzador.

El educador muestra a la alumna el pictograma de color y le anima a que pulse el botón o pulsador del color correspondiente (sonará una grabación, estímulo que es celebrado habitualmente por la alumna en otros ejercicios). En el caso de respuesta correcta se reforzará y se hará exageración oral y gestual de felicitación a la alumna, en caso contrario, se corregirá con una negación y comparativa del botón accionado con su pictograma correspondiente (“no, ese color es verde -mientras se muestra el pictograma verde cercano al botón-, este es el rojo- accionando el botón correspondiente mostrando el pictograma de color rojo”).

➤ **C. Trabajo con partes del cuerpo.**

- **Objetivos:**
 - Asociar pictogramas de partes del cuerpo a la realidad (propio cuerpo, reflejo y otros).
 - Tomar conciencia de la propia imagen y conocer las partes del cuerpo.
 - Aumentar la tolerancia al contacto físico mediante procesos de juego y comunicación.
 - Reforzar el uso de pictogramas mediante el juego.
- **Duración:** entre diez y quince minutos.
- **Materiales:**
 - Espejos.
 - Muñeca de tamaño grande.
 - Tarjetas con pictogramas correspondientes a las partes del cuerpo (Anexo A).
- **Desarrollo:**

Se trabaja con la alumna de forma individual, preferiblemente en la sala interactiva o en la sala blanca, ya que existen distintos espejos donde poder trabajar con la alumna.

Se comienza mostrando el pictograma de una parte del cuerpo a la alumna y señalándolo en voz alta. Se esperará unos segundos para observar si la alumna señala por sí misma dicha parte del cuerpo, si no se observa reacción se insistirá con preguntas: “¿Dónde está el... (parte del cuerpo seleccionada) de F?”; esperando a que responda. En el caso en que no se produzca la respuesta espontánea, se ayudará a la alumna, señalando y tocando esa parte del cuerpo para posteriormente mostrar y ofrecer a palpar la misma en el cuerpo del educador. Se apoyará también con el uso de la muñeca y se señalarán en ella las partes (esta muñeca es un objeto motivador para la alumna). Sobre todo, en las partes referidas a la cara

y la cabeza, se usará el apoyo del espejo, reforzando el concepto de esquema y autopercepción de la alumna.

Como una segunda parte a este ejercicio, se pasará a la discriminación del pictograma. Se señalará una parte del cuerpo de la alumna y se le mostrarán dos pictogramas a elegir (uno correspondiente). Este ejercicio forma parte de la fase de implementación, ya que es un escalón más de la adquisición de la fase III de PECS.

En todas las ocasiones se teatralizará y reforzará en gran medida la participación de la alumna, trabajando además la tolerancia al tacto de la misma.

3.2. Actividades fase de implementación

➤ D. Incorporación de tarjetas propias de PECS y sustitución de pictogramas y fotografías.

- **Objetivos:**
 - Incorporar las tarjetas propias del método PECS al “vocabulario” de la alumna.
 - Eliminar paulatinamente los apoyos gestuales y referencias de apoyo.
 - Asimilar las tarjetas PECS como medio de comunicación.
 - Incrementar el repertorio comunicativo de la alumna.
 - Aumentar la dimensión comunicativa.
- **Duración:** variable a necesidad y progreso de la alumna en relación a la actividad diaria.
- **Materiales:**
 - Pictogramas de acciones, colores y prendas de vestir correspondientes al método PECS (Anexo C).
 - Representaciones pictográficas y fotográficas ya usadas por la alumna.
- **Desarrollo:**

Paulatinamente, a través de las actividades descritas en la fase anterior de refuerzo, se irán sustituyendo los apoyos no propios del método PECS en el transcurso de la actividad cotidiana, de forma que la alumna vaya asimilando el cambio de herramienta comunicativa, como son las fotografías y los pictogramas de mayor tamaño, por las nuevas tarjetas, con medidas e imágenes pautadas y la palabra impresa. El educador, en inicio, utilizará ambos apoyos visuales para ir despreciando el primero en beneficio del correspondiente al método. Es una labor pesada por lo minuciosa y continua en todos los momentos de la jornada

escolar, pero necesaria para que la alumna asuma un solo código pictográfico de comunicación que facilite su comprensión en mayor número de ambientes.

➤ **E. Integración de los pictogramas de ropa en el vocabulario y cuaderno de comunicación de la alumna.**

- **Objetivos:**
 - Asociar pictogramas a las prendas de vestir más habituales de la alumna.
 - Reforzar el sistema de comunicación por pictogramas mediante el juego.
 - Potenciar el uso del método por pictogramas en la comunicación de la alumna.
 - Integrar la comunicación pictográfica en la rutina diaria.
 - Trabajar el uso del sistema de comunicación en actividades de grupo.
 - Generar necesidades comunicativas en la alumna hacia sus compañeros en el entorno del grupo aula.
- **Duración:** entorno a diez minutos (prolongable lo necesario para su finalización y en relación a la resistencia de la alumna).
- **Materiales:**
 - Pictogramas de ropa: abrigo, bufanda, gorro, guantes, camiseta...
 - Prendas de vestir correspondientes a los pictogramas que se van a trabajar.
- **Desarrollo:**

Esta actividad se compone de diferentes ejercicios, procurando que sean en el entorno de aula y en el grupo, integrando la tercera fase de esta propuesta de intervención.

El primer ejercicio para la introducción de estos nuevos pictogramas se realiza con los correspondientes a prendas de vestir que la alumna reconoce y maneja diariamente sin el apoyo pictogramático, como son: abrigo, jersey, camiseta, gorro, guantes, mochila, babero y bufanda.

En primer lugar, se muestra uno de los pictogramas y se empujará a la alumna a buscar dicha prenda en el entorno del aula. Junto a ella, recogeremos la prenda y la situaremos sobre la mesa, colocando (usando la mano de la alumna) la tarjeta correspondiente sobre la correspondiente prenda. Así sucesivamente con todas las prendas seleccionadas. Una vez hemos recopilado las prendas, se recogerán las tarjetas para realizar el segundo ejercicio. Una a una, se le mostrarán a la alumna para que recoja la prenda correspondiente y la sitúe en un lugar distinto. Una vez diseminadas las prendas por el aula, como ejercicio final, junto a los compañeros se realizará un juego de búsqueda, en que la premisa será únicamente la tarjeta

que portará la alumna, Ana. Ella debe mostrarla al compañero que realiza la actividad con ella (habitualmente Juan), juntos recopilarán la ropa de nuevo sobre la mesa.

Durante el día a día se utilizarán los pictogramas en la comunicación con la alumna y se irán añadiendo las tarjetas a su cuaderno de comunicación personal cuando ella las integre a su rutina de comunicación.

➤ **F. Integración de los pictogramas de color en el vocabulario y cuaderno de comunicación de la alumna.**

- **Objetivos:**
 - Habituarse al uso de la tarjeta para realizar elecciones y referencias a colores.
 - Reforzar el sistema de comunicación por pictogramas mediante el juego y trabajo en el aula.
 - Potenciar el uso del método por pictogramas en la comunicación de la alumna.
 - Integrar la comunicación pictográfica en la rutina diaria.
 - Trabajar el uso del sistema de comunicación en actividades de grupo.
 - Generar necesidades comunicativas en la alumna hacia sus compañeros en el entorno del grupo aula.
- **Duración:** continuada en la actividad docente.
- **Materiales:**
 - Pictogramas de colores: blanco, negro, rojo, azul, amarillo, naranja, verde, marrón, morado y rosa.
 - Fichas didácticas de uso en el trabajo de aula (Anexo D).
- **Desarrollo:**

Para llevar a cabo la integración de estas nuevas tarjetas aprovecharemos cada oportunidad que se presente en el trabajo del aula. El proyecto de la moda se trabaja con los alumnos de menor capacidad a través de fichas que implican mucha actividad plástica, fichas como “mariquitas” a las que vestir con prendas, dibujos en los que reflejar la ropa oportuna para determinado clima, collages de revistas en los que seleccionar ropa, etc. afrontaremos estas actividades con la alumna con una hoja del cuaderno de comunicación en la que hemos situado todas las tarjetas de colores adheridas mediante velcro.

En las actividades de colorear, presentaremos las pinturas en primer lugar, señalando los colores verbalmente. Posteriormente presentaremos la ficha y explicaremos qué se debe hacer. Se le dará a elegir a la alumna qué dibujo se coloreará primero (por ejemplo, en la ficha de la “mariquita” esperamos a que la alumna señale qué prenda colorearemos primero -

suponemos jersey- elección que reforzamos con el pictograma correspondiente de los referidos a la ropa), posteriormente, preguntaremos de qué color vamos a colorear la prenda (“¿de qué color coloreamos el jersey?”) presentándole la hoja de colores para que la alumna seleccione desprendiendo la tarjeta y entregándola al educador, quien le entregará la pintura correspondiente haciendo refuerzo verbal. La alumna necesita apoyo para sujetar la pintura y colorear, por lo que el educador se coloca en retaguardia, guiando la mano de la alumna, habiendo colocado el pictograma del color junto a la figura, para motivar la visión contrastada del color empleado y su imagen en la tarjeta. La acción se realizará de nuevo con cada nueva prenda hasta que se finalice la ficha.

Cuando los ejercicios no impliquen colorear (como los collages), al hacer la elección del elemento a recortar, se le dará a elegir el color en la hoja y se recortará, mostrando el pictograma y reforzando verbalmente.

Así como las fichas son de realización individual, al finalizar, se comentan con el grupo, por lo que se guiará en este momento a la alumna para que enseñe los pictogramas correspondientes a los compañeros mientras el educador refuerza el mensaje, por ejemplo: Ana ha coloreado el jersey -facilitándole la tarjeta a la alumna quien la debe mantener a la vista- de color verde -facilitándole de nuevo la tarjeta.

➤ **G. Trabajo de refuerzo de acciones cotidianas relacionadas con la indumentaria y el vocabulario relacionado.**

- **Objetivos:**
 - Asociar pictogramas a las acciones cotidianas.
 - Reforzar el uso de pictogramas mediante el juego.
 - Asimilar rutinas de autocuidado.
 - Integrar la comunicación pictográfica en la rutina diaria.
- **Duración:** espontáneamente cada día asociada a la actividad diaria.
- **Materiales:**
 - Pictogramas de acciones relacionadas con la indumentaria: poner y quitar abrigo, subir y bajar pantalón, quitar camiseta... (Reconocibles en Anexo B).
 - Pictogramas de ropa: abrigo, bufanda, gorro, guantes, camiseta...
- **Desarrollo:**

Cada día, al entrar al aula, salir al patio, etc., se refuerzan las emisiones orales con el pictograma facilitándole la tarjeta a la alumna. Las órdenes de poner y quitar, se acompañarán de los pictogramas de la prenda correspondiente. Poco a poco se procurará que la alumna prenda el pictograma correspondiente a la acción a la orden del educador (se han posicionado

los pictogramas al alcance de la alumna junto a los percheros y armario del aula). A medida que la alumna integre el uso de estas tarjetas, se sumarán a su cuaderno personal para que pueda hacer uso de ellas en todos los entornos.

3.3. Fase de socialización

Como hemos ido desarrollando a través de las fases anteriores, las actividades de adquisición de herramientas comunicativas (en este caso el uso de los pictogramas de PECS) están orientados a que ella pueda comunicarse en diferentes entornos, hacer elecciones que sus interlocutores comprendan y que en ella se genere la necesidad de realizar cuantos intercambios comunicativos sean posibles. Así, esta fase, está dedicada a motivar esas interacciones, en que el papel del educador es acompañar a la alumna y guiarla en el uso de su cuaderno en todas las situaciones de grupo que lo hagan posible.

Esta fase no está comprendida por actividades concretas, sino que responde a este apoyo y guía continuado, realizándose a juicio del educador en los momentos pertinentes además de los momentos descritos en las actividades anteriores.

Todas las actividades realizadas en grupo irán acompañadas de una intervención de la alumna en que esta habrá de apoyarse con su cuaderno (guiada por el educador). Estas intervenciones serán de gran importancia para que la alumna observe las consecuencias del uso de un código que sus compañeros comprenden, dándole un lugar en la clase y mostrando atención a lo que ella tiene que comunicar.

Por otra parte, también se quiere trabajar el aspecto actitudinal de la alumna, facilitando su relación con los otros, eliminando o apaciguando algunos comportamientos que provocan el rechazo de los otros.

➤ H. Trabajo de refuerzo de la comunicación en grupo y uso del cuaderno de comunicación.

- **Objetivos:**
 - Usar pictogramas para comunicar y explicar acciones cotidianas.
 - Reforzar el uso de pictogramas mediante la socialización.
 - Asimilar rutinas de comunicación (turnos, pausas, posición...).
 - Integrar la comunicación pictográfica en la rutina diaria.
- **Duración:** espontáneamente cada día asociada a la actividad diaria.
- **Materiales:**
 - Cuaderno de comunicación personal de la alumna.

- Tarjetas de pictogramas referentes a las acciones y elementos que sean necesarios en cada situación.

- **Desarrollo:**

La alumna será reforzada, apoyada y guiada en todo momento que sea posible para ayudarla al uso de su cuaderno de comunicación. Los puntos clave de esta fase de intervención consisten en crear hábitos para una comunicación efectiva en la alumna. Se guiarán sus movimientos para mostrar los pictogramas a las otras personas (se sujetará su mano de manera que la tarjeta sea visible), además se la animará y reforzará intensamente cada vez que colabore e intervenga en estas interacciones.

➤ **I. Trabajo de refuerzo de actitudes apropiadas y de mitigación de comportamientos que dificultan la interacción social de la alumna.**

- **Objetivos:**

- Reforzar actitudes abiertas hacia los demás.
- Disminuir las llamadas de atención inapropiadas (tirones de pelo, tortas...).
- Aportar nuevas estrategias para atraer la atención de los otros.
- Reconducir conductas agresivas.

- **Duración:** espontáneamente cada día asociada a la actividad diaria.

- **Desarrollo:**

Son diferentes conductas las que es preciso modificar, requiriendo un trabajo continuado y reforzado por todo el personal. Aquí reflejo las más llamativas y cómo hemos procurado trabajar con ellas.

- **El saludo:**

Una de las conductas que son más sencillas de reconducir en Ana son los saludos. Ella gusta de saludar enérgicamente, poniéndose muy nerviosa cuando la persona le agrada mucho. Le gusta dar abrazos, que el nerviosismo le empuja a culminar con tirones de pelo. Para modificar esta costumbre se procurará corregir el abrazo, recolocándolo por debajo de los brazos de la persona saludada, evitando el reflejo del tirón de pelo y respondiendo de manera sosegada al abrazo, procurando que se convierta en un acto de calma, siendo solo así tolerado y reforzado. En el caso de que la alumna se altere o no tolere la reconducción, se evitará el saludo.

- **El esputo:**

El uso del escupitajo en Ana forma parte de su ritual comunicativo, por lo que no es una conducta agresiva en sí, aunque sí muy molesta que provoca evitación en los compañeros y

adultos (en el cara a cara). Lo que se quiere fomentar es el mensaje hacia la alumna que cuando no llega a escupir la atención es mejor y no es necesario. El educador procurará ignorar el esputo sin realizar ningún gesto al recibirlo, e intentará anticiparse si es posible a la emisión, bloqueando el escupitajo con el babero (acción ante la cual la alumna desiste). Por consejo de la especialista en audición y lenguaje, se estimulará la zona bucofacial cuando se observe acúmulo de saliva, para facilitar el trago, durante el trabajo con ella.

- Autoagresiones:

En momentos de alteración, la alumna se muerde la mano y se pega en la cabeza. La intención es distraer esa energía hacia la calma. Cada vez que se prevea el comportamiento, suavemente se asirá la mano y se le harán caricias. Actualmente, para evitar estas lesiones, se le ponen guantes, por lo que se pretende que cada vez sea menos necesaria esta práctica.

- Tirones de pelo:

Para la alumna esta también es una forma de comunicación, una forma de llamar la atención de quien quiere que le dirija la mirada, aunque en ocasiones es casi un comportamiento reflejo al ver la cabeza de otra persona al alcance. El acto reflejo suele ser tirar en dirección contraria y reprender a la alumna. Mi propuesta consiste en no dar importancia al gesto, asir fuertemente la mano (sin tirar) esperando a que ella misma suelte, agradeciéndole que lo haga y continuando con la actividad que se estuviera realizando, para evidenciar a la alumna que la atención demandada no se produce como ella pretende.

4. TEMPORALIZACIÓN

La duración de esta propuesta está limitada por la duración del prácticum, así como su aplicación se ve condicionada a las eventualidades del aula y el centro, por lo que obliga a que esta temporalización sea flexible y aplicada en los momentos precisos en que el desarrollo docente lo permita y lo motive.

El trabajo continuado con la alumna se está llevando a cabo desde la segunda semana, trabajando en el aula en relación al programa previsto por el tutor. La aplicación de las actividades aquí señaladas, comienza en la tercera semana de prácticum, por lo que su desarrollo se realiza a lo largo de siete semanas. Se ha procurado trabajar con la alumna, de forma individual (fuera del aula), al menos en dos sesiones por semana, aunque en ocasiones no haya sido posible. La gran mayoría de las acciones descritas se han realizado en el transcurso ordinario de la jornada lectiva, ya que los refuerzos, interacciones e introducciones de elementos, se han realizado cuando lo ha motivado la situación y la alumna ha consentido.

5. EVALUACIÓN

El planteamiento de evaluación de la propuesta se basa en la observación del proceso y el registro de los pequeños avances que se producen en la alumna tanto en el cuaderno de campo (extracciones referentes al trabajo con la alumna transcritos en el Anexo E) como en tablas (Anexo F), a través de los que poder contrastar si realmente se logran éxitos y qué situaciones ayudan y cuáles perturban el aprendizaje de la alumna. Todas las conclusiones se contrastarán tanto con el tutor como con la especialista en audición y lenguaje que trata a la alumna.

Como concreción de la evaluación, a continuación, se desarrolla la reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos fijados en el inicio de esta intervención.

Como primer objetivo de esta intervención se fijaba el crear situaciones de bienestar en la alumna, son muchos los factores que intervienen en la consecución de este objetivo, pero, en lo que a mi estancia y percepción se refiere, creo que la alumna se ha sentido muy arropada y querida en el trabajo conmigo. Se ha mostrado cariñosa y fácilmente apaciguable en mi compañía, así como ha aceptado animosa el trabajo individual y el trabajo en grupo, siendo más paciente y tolerante cuando no era el foco de atención. La alumna cada vez muestra mayor tolerancia a actividades más largas, aunque sigue poniéndose nerviosa y rechaza las tareas apartándolas o lanzando los utensilios, acepta de buen grado cuando se la “reengancha”, usando palabras suaves y de ánimo y llevándola de nuevo hacia la tarea a realizar. De igual manera, cada vez tiene menor resistencia (se queja menos, no lloriquea) a aquellas actividades que requieren deambular por el espacio.

La capacidad prensil y de manipulación fina en la alumna es muy irregular y es necesario reforzarle la pinza a modo de guía, pero sí es más tolerante a esta guía, que a fuerza de repetir y reforzar el correcto manejo de algunos utensilios (lápices, tijeras...) cada vez aguanta más los pequeños periodos en los que realiza la actividad sin guía.

Necesita apoyo continuado en las tareas de vestido, aseo e higiene, pero se muestra algo más colaborativa en las acciones sencillas que se han trabajado, asumiendo las órdenes que se le anticipan (quitar abrigo, facilitar las mangas, coger su toalla, colgar el abrigo, sacar los cuadernos...). La alumna tiene una capacidad muy buena para seguir órdenes concretas. El hecho de ser una persona más en el aula marcando órdenes en acciones que, probablemente, se realizarían por un adulto para agilizar el proceso, ha sido una forma de reforzar estas pautas de comportamiento.

El avance en la consecución de la tercera fase de PECS está siendo muy fluido en la alumna, quien cada vez, al insistir más personas en su entorno en el uso del cuaderno, genera más situaciones de necesidad de entrega de pictogramas para la consecución de sus objetivos. Hacer partícipes a sus compañeros de algunos de los ejercicios realizados con la alumna, así como la intervención de la misma en momentos de la clase en que ella utiliza sus herramientas de comunicación, es un refuerzo grande en la socialización de la alumna quien realiza más interacciones con sus compañeros que al inicio de curso, recurriendo cada vez menos a las llamadas de atención violentas.

El haber partido de conceptos aprendidos por la alumna e incorporar a estos los nuevos conceptos y pictogramas, ha sido una base de confianza para ella, quien ha asimilado los conceptos nuevos junto los anteriores, así como la relación lúdica que hemos generado alrededor de la adquisición de nuevos elementos, ha sido muy positiva hacia la actitud que toma la alumna a la hora de utilizar el cuaderno.

6. CONCLUSIONES

El trabajo con la alumna para la adquisición de un método de comunicación será muy largo y costoso, probablemente, que se desarrolle a lo largo de toda su vida. Los avances que se observan, son muy pequeños, en ocasiones incluso parece que se retrocede, pero con constancia y atención continuada, la comunicación efectiva (para cosas sencillas) será posible, dado que el grado de autonomía de la alumna ayuda a que esta sea capaz de adquirir un elevado número de herramientas comunicativas.

El tema conductual en la alumna es el que más trabas pone su desarrollo. Por un lado, por la gran resistencia que muestra al trabajo y esfuerzo, pero sobre todo por la parte social, ya que su comportamiento motiva que los compañeros se retiren o eviten interacciones que podrían ser reforzadores de su intención comunicativa, pero este trabajo sí es muy arduo y, una gran parte viene determinado por su discapacidad (el malestar físico, la baja tolerancia a ruidos y contacto, la abstracción del entorno...).

Como conclusión respecto a la evaluación del programa, he de decir, que se puede hacer más, que un apoyo y trabajo continuado con la alumna daría mejores resultados, pero eso requeriría una atención individual en el aula y la existencia de un profesional que trabajara exclusivamente con ella en casa situación, hándicap que se asocia a todos los alumnos y que es muy complicado en un centro y grupo que requiere tantas demandas.

ANEXO A

PICTOGRAMAS DE USO COTIDIANO



Rutinas diarias de panel informativo.



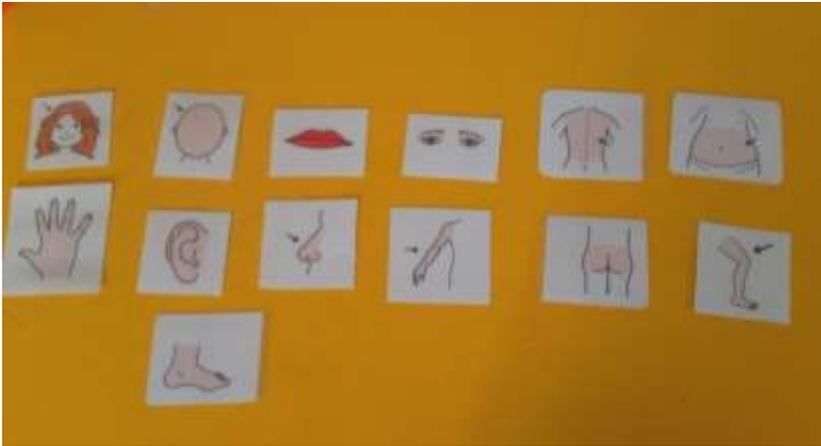
Cuaderno de comunicación con pictogramas para intercambio durante el almuerzo.
Cuaderno de comunicación de la alumna



Cuaderno de comunicación de la alumna con otros pictogramas de uso en la escuela y el hogar



Tarjetas de ejercicio de colores y juguetes

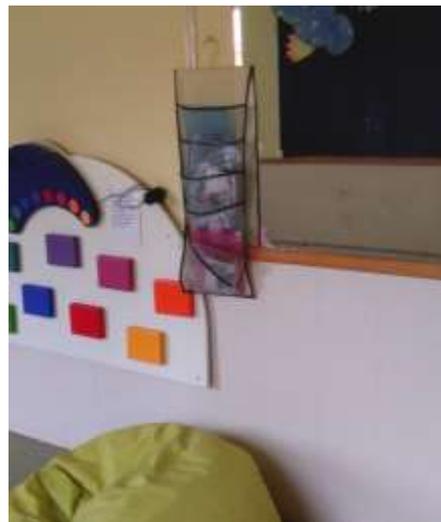


Pictogramas de entrenamiento de partes del cuerpo y muñeca de gran tamaño



Pictogramas de acción en el armario de clase

ANEXO B
ESPACIOS DE AULA Y SALAS MULTISENSORIALES



ANEXO C

PICTOGRAMAS AÑADIDOS DURANTE LA INTERVENCIÓN Y TRABAJO EN EL PROYECTO



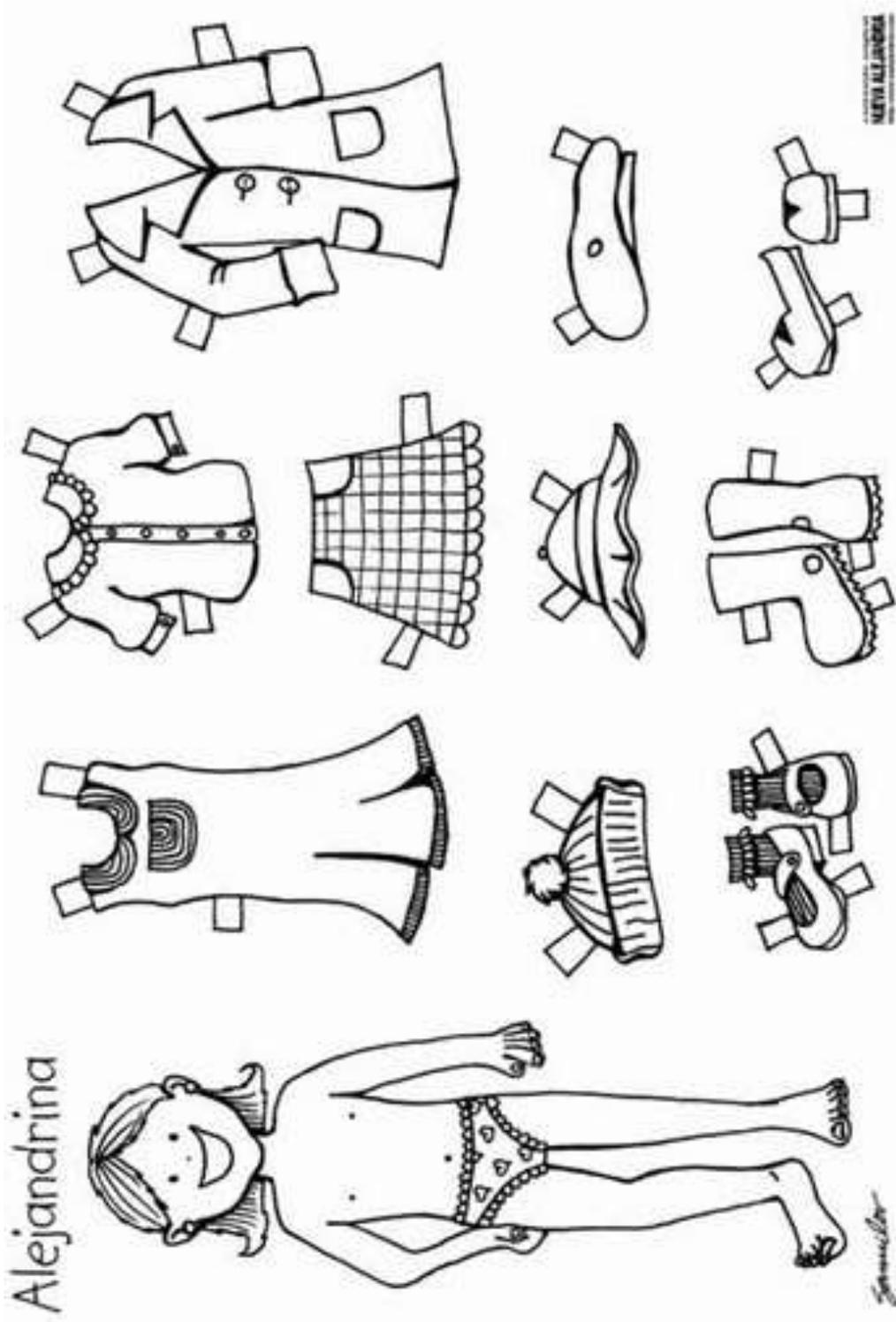
Pictogramas relativos a partes del cuerpo, ropa y acciones.



Pictogramas de colores

ANEXO D

“MARIQUITA”, FIGURÍN DE TRABAJO EN EL AULA.



ANEXO E

EXTRACTOS DEL CUADERNO DE CAMPO. REGISTROS DE TRABAJO DIRECTO CON LA ALUMNA.

23 de septiembre.

Tras estos días de observación de cómo el tutor trabaja con la alumna la adquisición de PECS, hoy he trabajado con ella en el tiempo de relajación. La rutina es que, después de la hora de la comida, la alumna se relaja sobre un puf, del cual tiene picto en su cuaderno. El ejercicio consiste en que se le pregunta a la alumna qué desea y que busque el cuaderno, ella recoge el picto, se refuerza oralmente y se le permite sentar un rato, al cabo de unos minutos se le levanta y se reanuda el ejercicio. Ha colaborado muy bien hasta que después de unos diez minutos se ha cansado y sentado en una silla. La tarea se repite cada día.

28 de septiembre.

En la hora del almuerzo también trabajamos PECS con la alumna, se le muestra el alimento y se le enseña la mano extendida esperando que ella misma retire el pictograma y lo entregue. Esta fase la tiene muy bien asimilada y termina el almuerzo con diligencia.

30 de septiembre.

Además de trabajar con PECS en el momento del almuerzo y el descanso, se trabaja de vez en cuando la discriminación sobre una cosa favorita y otra neutra o sin interés, en este caso, unos dibujos animados del gusto de ella y un cuento (que sí le gusta, pero no es lo que espera frente al ordenador). Realiza el intercambio muy bien, pero cuando se cansa, no mira bien los pictogramas y se equivoca, rechazando la opción de contraste quejándose y lloriqueando.

3 de octubre.

Se incrementa la complicación del trabajo de Ana con el almuerzo y los PECS. Se aumentan y varían las distancias entre cuaderno, alumna y educador. Se muestra algo perdida y reticente al principio, pero lo lleva a cabo hasta finalizar su almuerzo.

Al ser el primer día de jornada completa, en el momento de descanso, vienen las auxiliares de comedor que son responsables del cuidado de los niños en ese horario, por lo que el ejercicio de PECS con el puf no es posible.

5 de octubre.

Primera sesión individual con Ana. Vamos al aula de estimulación sensorial. Cuento con unas tarjetas de pictogramas de los colores que me ha facilitado el tutor. Son tarjetas de entrenamiento, de mayor tamaño que las empleadas en el cuaderno de comunicación. En la sala, ayudándome del paleta procuro que Ana relacione los pictos a los colores del paleta. Nos sentamos en el suelo una frente a otra. Al principio no colabora, tira los pictos y prefiere quedarse tranquila, apartándome con la mano. Cambio el programa del paleta de colores a animales, para reforzar la atención, ya que a ella le gustan. Con los sonidos parece más animada, acciona los colores que le muestro, pero guiándola mucho (acercando el picto al botón correspondiente y usando mucho el refuerzo oral). Para próximas sesiones procuraré no guiarla tanto.

17 de octubre.

Estamos en la sala interactiva. Hoy, además de los pictos de colores traemos los de las partes del cuerpo. Para hacer las asociaciones he traído pelotas de colores y juguetes (vehículos de goma de colores). La rutina será mostrar el picto y que ella escoja el juguete correspondiente (en cuanto a los colores), así como con el cuerpo, se tocará una parte del cuerpo y se pedirá a la alumna que seleccione entre dos diferentes.

La sesión se desarrolla con mucha implicación por parte de la alumna, aunque somos interrumpidas varias veces por otro alumno. Tras estas interrupciones cuesta atraer de nuevo a la alumna al trabajo en la mesa, pero con mucho juego, entra de nuevo y colabora. Esta sesión es muy reconfortante, parece que la alumna comienza a relacionar los pictogramas con la comunicación del juego y disfruta de las sesiones individuales. La sesión dura unos cuarenta minutos, aunque las interrupciones concretan la actividad en torno a los veinte.

20 de octubre.

Hoy hemos trabajado en la sala de la pizarra, en una mesa con sillas frente a frente. Repetimos los mismos pictos y herramientas. La alumna lleva un día muy bueno, colaborando de buena gana en todas las actividades y ha venido muy contenta a trabajar a la sala conmigo, aun anticipando lo que íbamos a trabajar (con los pictos, los juguetes...). De nuevo ha habido problemas en el aula con Pedro, por lo que ha estado un rato rondando y después de unos diez minutos hemos podido trabajar solas. Al inicio ha estado fenomenal, después de media hora de trabajo ya se ha mostrado más resistente y he alargado más los momentos de juego, con mucho refuerzo de juego la alumna colabora mucho más, le encanta ser el centro y está contenta de tener a alguien exclusivamente con ella. Hemos trabajado las

partes del cuerpo con nosotras, tocándonos la nariz (que yo asociaba con un sonido) y le ha gustado mucho y los aciertos han sido mayores que la sesión anterior. Cada vez estoy más satisfecha del trabajo con Ana, se muestra contenta y reconoce el cuaderno de trabajo como algo propio al que acudir cuando se le hace una pregunta.

Los pictos que estamos trabajando aún no se van a añadir al cuaderno, en él, de momento solo hay intereses directos de la niña que se trabajan en casa como en el aula (galletas, agua, juguetes de la alumna...).

4 de noviembre.

La especialista en audición y lenguaje nos ha facilitado hoy los pictogramas correspondientes al método, así que hoy hemos ido integrando las acciones (poner y quitar abrigo) que he situado sobre el armario donde se cuelga el abrigo, también hemos introducido los pictogramas de ropa, que hemos identificado en voz alta.

7 de noviembre.

Trabajo en la sala interactiva colores y partes del cuerpo. La alumna lleva todo el día trabajando PECS de muy buena gana y muy activa físicamente, sin quejas y apenas escupir. Durante la sesión hemos trabajado, sobre todo, las partes del cuerpo, hemos estado frente al espejo un buen rato en que la alumna no ha escupido y ha trabajado fenomenal, incluso tocaba mi pelo para relacionarlo con el pictograma y no pegaba ningún tirón. Se ha mostrado cariñosa y muy implicada en la tarea. Los conceptos y el reconocimiento de los pictogramas de partes del cuerpo los tiene aprendidos, apenas comete fallos y los que comete son por no mirar correctamente la tarjeta.

Mi sensación a lo largo de todo el día del trabajo con Ana es de satisfacción y de sentimiento de trabajo bien hecho, aunque los pasitos que se den sean muy pequeños.

8 de noviembre.

Hoy he desarrollado un juego para introducir los pictogramas de ropa, primero en individual con la alumna y luego con un compañero. En primer lugar, le he mostrado un picto y juntas hemos ido a buscar la prenda en cuestión a la zona de su ropa. La hemos cogido y dispuesto sobre una mesa, con el pictograma sobre ella. Posteriormente, yo mostraba el picto, solo dando el nombre y la alumna cogía la prenda, que hemos diseminado a lo largo del aula. Ya con el compañero, entre los dos habían de encontrar la prenda que previamente habíamos dejado por ahí. Juan ha participado muy bien y continuamente le preguntaba a Ana qué era lo que tenían que buscar, a lo que la alumna respondía señalando

la tarjeta que ella portaba. Lo han pasado bien y ha resultado, no se ha cansado y han participado hasta el final, mostrando una gran alegría cada vez que el compañero le pedía información o la cogía de la mano para buscar la prenda en concreto.

9 de noviembre.

Hoy la especialista en audición y lenguaje me ha permitido asistir a la sesión con Ana. Hemos realizado con ella ejercicios orofaciales y de relajación muscular. La alumna se muestra muy reticente a tumbarse en la camilla y dejarse manipular. Me ha estado explicando todo lo que la postura de Ana condiciona a su capacidad oral y la postura de la lengua sobre el paladar, así como ejercicios y pautas para intentar relajarla y ayudarla a que recupere saliva más a menudo. También ha estado contándome la trayectoria de la alumna con el PECS, con el que empezó el año pasado. Hasta ahora había trabajado con fotos y dibujos en tarjetas de gran tamaño, eso, junto a su discriminación y capacidad para seguir órdenes la convertían en una alumna perfecta para incorporar este sistema, el único problema para ello es lo conductual, ya que Ana tiene una personalidad muy complicada para el trabajo que requiera tiempo y esfuerzo, así como reacciones violentas para rechazar aquello que no interesa. La primera fase de PECS la obtuvo en una semana, la segunda, a lo largo del curso pasado, y ahora está comenzando la tercera fase con pequeños contrastes.

10 de noviembre.

Hoy el trabajo con PECS lo ha realizado con la AL, pero no ha querido colaborar y ha llegado sin almorzar (elemento de interés que usamos para trabajar el intercambio). He tenido ocasión de hablar con la fisioterapeuta de Ana quien me ha estado explicando el tema postural y el tratamiento hormonal como tratamiento para paliar las molestias de la alumna.

11 de noviembre.

Hoy, en la actividad de plástica relacionada con la moda he introducido las nuevas tarjetas de colores. La alumna, sobre la hoja de las tarjetas (en las que están todas adheridas con velcro), elige un color, al principio yo le facilito la pintura elegida y coloreamos, cuando hemos coloreado varias prendas, paso a la discriminación, ella de nuevo elige la tarjeta del color, pero debe coger la pintura elegida de entre dos que le ofrezca. Está muy integrada en la tarea y permite que le manipule la mano de buen grado, así como participa en la elección de los colores y realiza muy buenas discriminaciones, no comete apenas errores.

Una vez comprobado que los colores los relaciona, paso a mostrarle los pictogramas de ropa, primero para declarar lo que estamos coloreando y después para que ella elija qué

prenda coloreamos. También tiene aciertos, pero lo realizamos menor número de veces por imposición de la hora de la comida.

15 de noviembre.

Durante la hora del almuerzo, la alumna ha rechazado trabajar con el cuaderno para recibir el almuerzo, tras dos intentos, se ha sentado y cerrado al trabajo, aun levantándola y animándola a realizar la tarea.

Hoy, hemos trabajado de forma individual en la hora anterior a la comida. Trabajamos los pictos nuevos de forma individual en una sala nueva. La alumna ha estado todo el día algo molesta y, aunque se ha alegrado de salir del aula conmigo, cuando hemos llegado a la sala y nos hemos colocado para trabajar ha empezado a protestar. Con el objetivo de trabajar las nuevas tarjetas, he recuperado los ejercicios del inicio de colores y partes del cuerpo para trabajar de la misma manera que con las otras cartulinas. La fase de los colores no ha sido muy gratificante, la alumna ha escupido y protestado. He introducido un juguete nuevo de figuras (tipo tangram de encajar) y al principio ha funcionado, pero no ha durado mucho. De igual manera ha ocurrido a la hora de trabajar con las prendas de ropa, que los primeros pictos los ha recogido muy bien, pero en seguida se ha cansado y sentado, mostrándose ausente. Bien es verdad que la sala en la que estábamos trabajando es contigua a otra de audiovisual, en que estaban trabajando con música y la alumna se ha distraído y recreado en esa distracción. Tras media hora de trabajo he decidido cambiar de actividad y hemos ido con las otras chicas del grupo a la sala de estimulación para procurar que se relaje.

18 de noviembre.

Durante la actividad de plástica de coloreado de ropa he continuado con la discriminación desde la selección del pictograma a la selección de la pintura a utilizar. Ana ha estado muy colaboradora y motivada con la tarea, las tres primeras veces, la alumna ha realizado todos los pasos de buen grado y correctamente, pero en seguida ha dejado de mirar con atención a la fase de discriminación de los lápices de color y cogía la pintura al azar, las correcciones han acabado con las ganas de colaborar y ha comenzado a lanzar los objetos, por lo que he variado el ejercicio ciñéndome a facilitarle la pintura del color escogido y al refuerzo verbal, con lo que parece he conseguido mayor aceptación de la tarea, que hemos completado.

Estos últimos días parece que de nuevo se muestra nerviosa y el babeo ha vuelto a aumentar después de la mejoría de la semana anterior, llegando a emparar dos baberos y traspasando a la camiseta, al igual que los momentos de excitación.

ANEXO F
MODELO DE HOJAS DE REGISTRO

ACTIVIDAD _____

FECHA Y HORA _____

ENTORNO _____

ITEM	ACIERTO		APOYO	RELACIONA	RESPUESTA

OBSERVACIONES:

ACTIVIDAD Refuerzo con pincel gruesas y grandes

FECHA Y HORA 4-10-2016 (Martes)

ENTORNO Sala Interactiva

ITEM	ACIERTO		APOYO	RELACIONA	RESPUESTA
	SI	NO			
Pelotas Color	10	1	¿Cuál es el/la...?		Suñe y juega. Cuando se cae tira al suelo
Puntos Cuerpo:			Tocar parte señalable, jugar verbalizar	Relaciona su parte y la del educador.	Se muestra muy animado, responde muy bien a los gestos y caricias. No tirones.
- Nariz	3	1	Cuando falla se reafir- ma y ensaya y reflexiona el punto correcto.	No relaciona en espejo.	Espeje Espeje al espejo
- Mano	4				
- Pelo	4			No relaciona en el espejo	No pega tirones
- Perna	2	2			
- Brazo	3	1			Espeje en el espejo
- Boca	4				
- Oreja	3	1			
- Ojos	2	2			

OBSERVACIONES:

Muy buena discriminación. Se muestra contento de ser el centro de la actividad.

ACTIVIDAD Refuerzo partes del cuerpo y colores

FECHA Y HORA 17-10-2016 (lunes)

ENTORNO Sala interactiva

ITEM	ACIERTO		APOYO	RELACIONA	RESPUESTA
	S	No			
Pelotas Colores	10	1	Juego y refuerzo con caricias, sonidos.		sonríe y juega hasta que se cansa y llora
Coches juguete	6	4	Mucha atención (brum, brum...)	Si se fija bien en el pictograma, pero se le da a jugar	el juguete.
Partes del Cuerpo:					
-Nariz	3	1	Todas partes se le da a jugar (asignar sonidos, acariciar...) mucha verbalización	Con su cuerpo y el del educador, pero no con la muñeca.	
Mano	4			No relaciona en el espejo	No tira del palo.
Pelo	4				
Pierna	2	2			
Brazo	3	1			
Boca	4				Esupe en el espejo.
Oreja	3	1			
Ojos	2	2			

OBSERVACIONES:

Muy buena discriminación se muestra muy contenta de ser el centro de la actividad
Tolera el contacto físico (incluso en la cara) si se trata de juego.

ACTIVIDAD Riesgo de del tesoro (ropa y complementos).

FECHA Y HORA 8-11

ENTORNO Auto

ACTIVIDAD	ACIERTO		APOYO	RELACIONA	RESPUESTA
	S	N			
Identificar prendas con picto	X		Verbal "Es un "bonche este / cual es...?"	Si.	Colabora. Al principio reacciona a trabajar de pie.
Identificar prendas con picto	X		"	Si	
Descubrir sea la bols queada.	X		Verbal por parte del adulto. Acompañando G. Guinda primero items.	Al principio se muestra confusa. Si.	El compañero se involucra en el juego y la actividad con paciencia. Ella se muestra muy contenta (saltos, gritos al reírse, sonrisa...).
Mostrar tarjeta con paños	X			Si.	
Replicar actividad con paños	X				

OBSERVACIONES:

ACTIVIDAD Introd. Pictos ropa (PECS) y Colores.

FECHA Y HORA 15-11-2016.

ENTORNO Sala juegos infantil. (Nueva).

ITEM	ACIERTO		APOYO	RELACIONA	RESPUESTA
	Si	No			
Ropa.	3	6	Juego al rededor de la sala.	No quiere desambular, apenas mira los pictos.	Se queja, lloriquea y se sienta.
Colores	6	10	Nuevo elemento Tangram. la pista.	Si, pero se cae a la seguida.	Tira los pictos y pis tos al suelo

OBSERVACIONES:
 En la sala de al lado se oye musica y voces, la alumna se muestra distraida y muy resisten- te a la tarea.

ANEXO IV

CUADERNO Y NOTAS DE CAMPO

X Dec 1 [21-9]

La ausencia el primer día la noto
retardada; a primera hora estaba
y [] más tarde se ha incorporado []
y es habitual.

Los comportamientos son raros y desde
el primer momento ha sido necesario
un colaboración para controlar conductas
has (A y [] tiene continuant. La off han
do la una, xibor, del pelo...)

Los síntomas también son raros, es
complicado prever ninguna conducta
o explicarse ciertos comportamientos.

[] hoy ha perdido una crisis, lo que
le provoca un estado en exence
tránsito. No abstracción ni respuesta
a estímulos.

En la noche a día comienza
con la elección de los preparativos
comportamientos para el día (fecha,
tutor, niño, mes...-) y el menü

Correspondiente a ese día.
Esta tarea es realizada por el alumno que tiene movilidad completa y control del reconocimiento de imágenes. Una por una van mostrando las imágenes a sus compañeros, repitiendo en voz alta lo que representan.

Durante la hora de recreo los alumnos juegan solos (supervisados) aunque las personas con mov. reducida permanecen sentadas junto a los cuidadores.

Al regresar del patio, se acude al comedor a "poner la mesa". Todos, aunque con mediación del maestro que ayuda en las manos del alumno los platos y cubiertos, ponen su propio puesto y saben dónde se sientan a la hora de comer.

La sección posterior está "diciéndola" según las capacidades y necesidades de este alumno, así las de menor movilidad tienen sesiones de estimulación sensorial,

Técnicas

Mientras los demás trabajan en "programas más destinados a lo cognitivo. En el caso de [] realiza fichas de distintas materias y [] practica con el maestro el sistema PETS. Finalmente, los alumnos van a correr, tarea que realizan en compañía de los auxiliares y personal específico. Durante esta hora, los maestros, debido a que es el inicio de curso están realizando reuniones de coordinación pedagógica. Cuando terminan de comer, en compañía de los auxiliares, proceden al aseo (dientes, manos, peinarse...). Al acabar se les "pema" o reconforta con la actividad favorita de cada uno.

[] y [] desahogan sobre "pufs" muchas canciones musicales, [] juega con los juguetes que se encuentran en el aula a su elección, y [] mira sus videos de Baby Einstein.

J - Día 2. 22-9

Siguen hablando los alumnos. Como es habitual, llega tarde. Hoy no le he tenido ninguna crisis y viene despierto y responde favorablemente a los estímulos. Sigue objetos y personas con la mirada, realiza un sonido recurrente para mostrar su conformidad con la situación ("mmm...").

Es principio de curso y la programación está bastante abierta. La idea inicial del tutor es trabajar a través de la música en un trabajo por proyectos en que se toquen todos los temas de forma coordinada.

La primera actividad ha consistido en la elaboración de unos "mariguitos" que primero se han coloreado y por último se ha coloreado y recortado una ficha con variedad de tipos para, cada uno, vestir a un

música acorde a una estación del año. Los alumnos con movilidad más reducida (pinta floja y poco precisa) es necesario que sean guiados por un auxiliar (o profe o prácticas), al ser estos 3, cada uno (auxiliar, tutor y yo) establecimos apoyando a un alumno.

Se procura que todos los alumnos, aunque no realicen de forma autónoma la actividad, lo hagan de forma inicial y seuban cada acción del proceso.

de trabajado con [] y ha sido muy complicado, la cinta se gripaba y como ~~no~~ mostraba rechazo.

Hablando con el tutor me ha explicado que tiene un problema de hipersensibilidad, lo que provoca el rechazo de cañeros o tacto no fuerte, así como una postura (dibais) a la hora de girar el trabajo, ya que podía haberme situado ~~en~~ al frente para que pudiera observarme y también

por sus movimientos y sus acciones.

El tutor indiciene comunicaciones directas con las familias y ciudadanos mediante un cuaderno que va y viene. En él se reflejan los comportamientos buenos por los alumnos así como el menú para el caso de [redacted] para ejercitar la memoria y los hechos.

Con [redacted] ha comenzado a trabajar en su programa de PLS, pero el nivel que no es muy alto, se complica con la "vagancia" de la alumna, que al cabo de unos minutos abandona.

Por otro lado, [redacted] es nuevo en el centro y no se conoce con exactitud su nivel de competencias y habilidades. Hemos realizado pruebas en las que se muestra una po-

gresión muy irregular (matemáticas a un nivel medio bueno para el nivel) pero lenguaje - lectura, etc. bastante bajo).

V. Día 9. 23-9

Hemos continuado con el proyecto revalorando de nuevos modelos. [redacted] con indicaciones claras funciona fenomenal y maneja los papeles con mucha precisión. [redacted] es super activa y receptiva, parece encantada con todo lo que toca, mira y sonde.

El repertorio de [redacted] parece que va un paso más allá de las copulativas, me ha sorprendido con un "buenos días" hoy ha variado el repertorio para bien, estaba alegre y cantando.

Me función estos primeros días también se está convirtiendo en apoyo para mover sillas y ayudar a alumnos de otras clases.

El tutor tiene un comportamiento y

una forma de dirigirse a los alumnos muy natural, como iguales, parece responder bien, aunque el ser tres personas en el aula, con sus adecuadas entradas y salidas de orientaciones, libros, etc. provoca a veces la sensación de que cada uno va a lo que le parece. No hay un criterio estandarizado en el trato o en las correcciones que se hacen a los chicos. (detalles: devolver mantas, trozos de pelo, escupitajos/spray...).

El trabajo con [] con PECS ha sido muy bueno hoy, hasta que se cansa y deja la actividad, pero se le mantiene atenta y entretenida. Hoy he probado la estimulación sensorial con [] y ha alucinado, todas las correcciones que parece recibir en el trabajo de aula (prender, pintar, piconstrucción free...) parece que con lo juguetón y la atención

personalizada, se ven aumentados de repente. Participa y disfruta (no se leiona un tira del pelo, sonríe y cae...)

La sesión ha consistido en un masaje con crema en brazos y manos, juego con pelos de lluvia, perusión, linternas... el punto ha sido una linterna de "barco", de las que hay que accionar un mecanismo para que de luz. Una esponja de tul que bota a la luz del sol, y con un cordón con el que girarla y moverla, se ha convertido en el elemento de relajación final.

Beni parece que cada uno va buscando la estrategia que le funciona para cada caso, yo voy introduciendo las ideas y voy leyendo algunas, otras no. Por ej. [] con decisión por favor que suelte el pelo y sea un pelin paucute, cede, y pronto hace el mismo gesto que con el PECS, es pronto para concluir si funciona, se puede aplicar desde todo el mundo,

L. Día 4. 26-9

Hoy se ha incorporado [] que es un caso especial, su nivel es bastante superior al de la clase pero tiene un desajuste emocional que se está procurando equilibrar aprovechando la unión que tiene con el tutor, que ya trabaja con él desde hace 3 años (al inicio como auxiliar).

El trato es bueno, pero sí es cierto, que al ser sus respuestas conductuales imprevisibles, se le permite rondar los bordes de manera más flexible la tensión, sobre todo en la persona auxiliar, se hace patente cuando [] muestra una posible salida de equilibrio, así como todo el claustro está pendiente de como se va desarrollando el día.

A [] parece que le hace ilusión y lo toma como referencia, fincan

varios casos y expectativas comunes y es persona de reserva. Continúa, está pendiente de si le puede dar una crisis a [] "seudo 'irracional'" ya que resulta agotoso. No conoce las normas muy bien aunque se lo conoce todo y domina el centro a la perfección.

M. S. 27-9

Serrache []
Mena a []

X. Secu. 2. 28-9

[] Empieza con tableta, no quiere trabajar se dedica a desahuciar y dar paseos en otros boxes se ha advertido que se cierra las otras aulas para evitar que entre pero aún así cuesta controlar sus idas y venidas.

[] con PDS avanza poco a poco pero funciona fenomenal, cuando quiere trabajar está contenta y trabaja de mejor gana. [] hay aparición constante respira

da, curiosamente le hace estar más tranquila y alegre, habla mejor y cumple órdenes sin reclutar.

J-D. 7 | 29-9

Empieza la mañana frías para se observa que [] es feliz cuando falta [] ya que recupera el protagonismo de la clase y dirige la actividad.

Antes del recreo, a cuenta de la música se monta una pequeña fiesta, ya que [] pone y quita música cuando quiere y [] es muy sensible al ruido lo que le provoca una rabieta desmesurada (juego de fuerzas) y altera a [] que acaba agrediendo a todo el que se pone en medio.

Decidimos bajar todos al recreo pero el tutor se queda en clase con [] (desmonte el aula completa y se auto lesiona). Al regresar, la auxiliamos a la sala de estimulación con

[] y [] ya que [] está con la físico. En el aula, tras un acuerdo, trabajamos en el proyecto con [] y [] en este caso es [] quien empieza a tocar los límites.

- Sala vestibular = estimulación sensorial

V. D. 30-9

Nos sentamos para la rutina:

- Buenos días.

- Pánel del día: fecha/día/tiempo/estación

- Pánel comida: 1/2 Postre + pan.

Lectura de cuentos nos de casa y compartir "charla" con lo que se ha hecho el día anterior ([] pisos, [] casa, con las demás se habla aunque no se convette).

- hora de actividad: actividad moda en el cuaderno: realizamos cada día el dibujo de una persona vestida para el día según el tiempo. Se habla de prendas, colores, cuerpo, se dibuja el espacio.

- Almuerzo y recreo (con niños como [] se

aprovecha para el trabajo de AES.

- Patio
- Puerta y preparado comedor
- Segunda actividad (en el aula o un paseo al rededor de la escuela...)
- Comida (con los ay de comedor).
- Asco (dientes, manos, cambio ropa...)
- "tiempo relax" se les permite jugar con lo que prefieren durante estas primeras semanas, en el próximo mes comenzaran los "talleres"
- Recogido y a casa.
- Antes y después de clase se espizan los autobuses (a que lleguen y bajen y a que se suban y marchen).

09. Lunes 3-10

Miércoles de horario completo.

Las clases comienzan a las 10 por lo que, aunque los autobuses llegan a las 9:30 como autos, pero que hay que "entretener" a los alumnos hasta la hora de entrada de los maestros. Hoy se los ha reunido en el gimnasio aunque no se sabía muy bien como actuar. Una vez en el aula se ha comenzado la rutina y se ha dividido en cinco grupos (Actividad/estimulación).

Warkesly-10

1- Explosión doble - pagar. ()

Sala de proyección y estimulación

Pictos con actividad

Miércoles - pizarra a la llegada

muchos causados - explosión.

Jueves - expl.

Viernes - emisión

Martes 11/10

Durante la mañana se han realizado las rutinas con la intervención de [] lo que ha provocado una reacción de celos en [] (motivado por lo que sea) y ha desencadenado en una rebeldía que no he sabido controlar (en exceso violenta) motivando que no pueda controlar la salida del Centro que tenía prevista con los alumnos de transición. Ha costado hasta el fin del recreo que se retomara la normalidad. Si entrego el efecto en [] ha sido mejor que otros días ya que he controlado bastante las salidas de hora y la irregularidad en el trabajo.

hoy (11) se le mantuvo bastante colaborador en la hora de manipulación (decaer de los tarjetas de cumpleaños) de igual manera []. A primera hora hemos estado tocando los distintos instrumentos de percusión, actividad en que han estado muy bien todos los alumnos, [] ha seguido precedido pñenas por repetir en el conjunto de compañeros, [] ha estado de forma consciente en la repetición de ritmos (11) se le mantuvo ilusionado y atento con que los ruidos más agudos y fuertes (castaca, castañuelas) le motivaban y muestra una receptiva.

Por la tarde hemos taller de tejido de camisetas, las texturas, sensaciones... todos los alumnos han disfrutado y experimentado.

Miércoles 19-10

Los miércoles por la mañana tenemos piscina solo con algunos alumnos. Se quedan en el centro [] y [] y recibimos allí ayuda de algunos padres y monitores voluntarios.

La mañana ha empezado de forma complicada ya que [] ha comenzado desafiando con la piscina a la que ha decidido no ir y que ha desobedecido en una gran explosión. Por nuestra parte, nos hemos ido a la piscina en el autobús con los demás niños, al comenzar la mañana a [] le ha dado una crisis epiléptica, del tipo de control en el autobús, con los ojos puestos y el canto et cetera. Ha tenido que regresar

con la ATE al centro.

En la piscina [] ha disfrutado aunque le hemos dirigido al agua (entra en bucle de negación y grita sin escuchar, cuando se logra vencer la actitud se consigue colaboración). [] ha estado encantado en la otra piscina apoyado por su madre, aunque, al igual que en clase, hay que llamar su atención mediante cantinelas. En su madre hemos estado viendo que cuando hace las cosas al suelo (como el abigo la motilo, etc.) se le haya levantar para recogerlo ella misma (con su madre resulta, veremos en el aula). Por la noche al centro, el desafío continuó con el bitor (apoyado por la jefa de estudios orientadora) por lo que el acceso al aula

no sea posible (para de
contención) por lo que hemos
estado con la otra unidad
frente a nuestro aula.

Hemos sido recibidos un "aper-
cibamiento" por parte de la
maestra de Al quien nos
planteaba las fases del PIES
que no se está siguiendo
estrictamente, ya que como
se aprovecha cualquier inter-
vención comunicativa para intro-
ducir un nuevo punto. Entre
en conflicto los intereses del
aula (en que todo comunicati-
vo es bueno y es incentivado)
y los intereses del método
y sus fases estipuladas, no
sé hasta qué punto el uso
adaptado y aplicar todo el
método sea más efectivo
que los refuerzos de la intención

comunicativa... en concreto se
supone que lo que hacemos mal
es no plantear la elección de
contraste y no ofrecer dos puntos
de gusto similar (agua y bocado
ha sido la polémica).

Se muestra encantado con cual-
quier intento univocal (en el la
otra aula ha estado trastean-
do con una guitarra) además
disfruta y es curioso con cual-
quier animal (hay un pajarito
y un pat) pero los que muestra
mucho amor y empatía.
Al volver al aula tenemos biblio-
teca usada. Se ha mostrado
muy ilusionado y participativo
en la elección del cuento (no
se pierden) después de enseñar
los libros.
Todos los alumnos cogen algo
nuevo, un libro, un libro...

Como reflexión sobre la práctica docente

- Lengua y con precisión (y...)
- Sala blanca () fichas
 - ↳ Relajación, estimulación luces y objetos, vibración, colchon de agua...

Jueves 20-10

La mañana a comenzado con las rutinas habituales correctamente, a media mañana hemos tenido un simulacro de incendio, que ha motivado que la asamblea acabara antes de tiempo y que acudiéramos al patio antes, donde hemos almorzado (habitualmente lo hacemos en clase), \square tiene debilidad por los sillas y se olvida de que tienen personas en ellas, por lo que con \square que está bastante delicado es preciso estar pendiente, hoy se ha descontrolado ya que no

permite que lo controlas cuando le sillas, lo que ha provocado una reacción y tiempo fuera del aula que ha pasado con la muestra de apoyo. Durante la lectura de por la mañana \square ya se ha mostrado inquieto y en exceso vivaz (necesita y demanda mucha atn y gesto de control, cuando este atn no es suficiente muestra "petateo" y posturas de llamada de atn).

La actividad comienza después del recreo (relación de diferentes pautas y acciones con profesiones y actividades) con \square . fuera del aula se le intenta de primero por de manera individual, pero el estado de demanda de \square ha modificado la actividad a general, la situación a bordado la línea en diferentes ocasiones pero poco ha poco se ha llevado a cabo aunque a un tiempo muy lento por

La Unidad de aft.

Hay un tercer aspecto de hablar con la AL de [] y explicarle las ideas y el plan de intervención con [] respecto a la introducción de nuevos puntos y (puntos y callos y parte del cuerpo) se tendrán que introducir poco a poco y bajo los puntos del método. Por otro lado con el tutor B hemos hablado acerca de la complejidad de la intervención a esta altura del curso en que todo está comenzando, si bien se podrá buscar ocasión en que trabajé con [] a solas sobre que adoptar los talleres (que aún no han comenzado) en los distintos momentos y poder poner en práctica la programación de actividades etc.

Por la tarde se ha dividido al grupo ([] y []) lengua y fichas

20-10

matemáticas [] ha trabajado con los cálculos (de los explicados mejor) en sala controlada (con alguna interrupción por parte de [] que tiene necesidad de controlar desde se encuentran cosas más en todo momento, cuando ha visto que estábamos trabajando y [] cooperando tranquilamente y que le ha tratado con normalidad, ha decidido volver al aula a trabajar tranquilo y en orden) se nota el tiempo de trabajo, está [] más receptiva y colaborativa por la mañana, por la tarde le cuesta más entrar y gasta menos tiempo en la unidad y los puntos, aunque ha trabajado fenomenal la primera media hora con distancias entre medias y pequeños piques pero lo habitual es cualquier día. Al regresar

al aula, los chicos estaban ensayando unas canciones inventadas ya que les han invitado a colaborar en una grabación en otra sede, han hecho (y [redacted]) una canción de "ip". Les ilusiona el proyecto y continúan (sobre todo [redacted] y están "orgullosos" de poder ir ellos y otros más. Nos han demostrado cómo lo llevaban y nos hemos ido. El tutor ha estado pendiente todo el día ya que me ha explicado puntos de los que [redacted] es probable o es una propuesta a sufrir crisis, como por ej. el orden de las mesas, las peticiones ausencias (se le dibujó una comisión de la casa muy característica cuando está ausente). Al parecer le va en casa por la tarde-noche

21-10

Hay un cumpleaños de [redacted] por lo que, tras las rutinas, el tutor nos ha invitado todo lo que nos ocurre la semana que viene con motivo de la celebración de Halloween y hemos pensado a celebrar el cumpleaños (han venido otros niños de otras aulas, jorro, canción...) sobre todo, ha venido la secretaria del centro el tema de conversación a motivo de que [redacted] se alterase y estofara con la seguridad de que en esta ocasión se le podría mantener fuera del aula al chaval, la tristemente ha venido y se ha convertido en ataque a las educadoras que no estaban en el aula. Tras unos minutos seguidos celebrando el cumpleaños de [redacted] quien ha estado feliz y agradecido por que esto coincidiera con él y todo lo que le

buenos preparados, lo cual le ha
distraído de la situación más
le con [] evitando que se pierda
ocasiono como otras veces.

Todos se han mostrado alegres
y conscientes de la celebración
[] ha pasado fuera con todo
la intención por PL, físico.

Es muy extraño que aunque habla
poco ya que está algo "alterado"
(Mea unido tiempo fuera del club
y en casa corrige que lo "contem-
plará" llorando, etc)

Cuando se ha controlado
la situación con [], se ha
generado otra asamblea para
poder explicar que pasó y por
qué y las disculpas habidas, se
ha paralizado la celebración
del cumpleaños y los chicos y
ha sido bastante castigo por
"su culpa" → Consecuencias inmediatas

de un problema de compatibilidad
Este tarde los niños se irán
al otro centro a grabar las
conciertos por lo que quedamos
la mayoría y yo con los chicos
y [] (el niño que temblaba y
trasmorra cada día después
de comer, aunque no quiera) Indica
sesión con [] de reconocimiento de
pietas y [] al tumbarse).
Con el almuerzo hoy [] ha traba-
jado bien (Siguiendo las pautas
de la PL con contraste entre
almuerzo y algo que le gusta
mucho como un libro, sin embargo,
la vivencia es que no ha
mirado directamente los platos, le
ha encantado el momento y lo ha
entendido muy bien... PL físico ya
ha "pasado" y ha dejado de
intentarlo aunque ha coincidido
con el despliegue de la fiesta...

24-10-

Rutinas a primera hora sin nada que distraer hasta que hemos comido todo lo asamblea en que [] nos ha expresado a reletos que ha tenido problemas en casa en invierno - y ha expresado a comentar contra mi buscando embustamientos. Se ha mostrado distante conmigo toda la mañana pero en principio sin problema.

Como primera actividad hemos comenzado con los agrupamientos flexibles que consisten en distintos talleres con niños con niveles más o menos homogeneos en que se trabajan distintos materiales y a través los buses con el grupo de estimulación (vestibular y auditiva, aunque el número de personas en sala y cantidad muy reducida hace imposible

el que todos pasen por el vestibular). El taller consistirá en estimulación táctil, visual y sonora. De una unidad está: [] y así que aprovecharé para intervenir con [] de manera grupal. Por la lluvia, al recreo ha tenido que ser en el gimnasio.

La actividad curricular se ha hecho en el aula con los chicos, que han continuado con la identificación de prendas con proporciones para colocarlo en el aula ([] --). Los chicos han estado con la ansiedad en la sala de estimulación.

Por la tarde hora de animación de talleres.

Me incomoda en exceso la actitud distante de [] ya que "horno" se convierte en una explosión en cualquier momento, es un estado que no soy capaz

de controlar y me heca avergonzarme de que, aunque siempre intento en situaciones de alerta por si salta o pasa lo que sea, no controlo el pánico que al final ejerce sobre todo el mundo, es como un chantaje a gran escala en que todo el mundo está viendo sus actos y palabras para que no ocurra nada...

Finalmente, tras salir del tiempo "libre" con la hija, explotó, mientras hacíamos la decoración de Halloween, es la que participó muy activamente y estaba muy animada. Hubo que cerrar puertas y subir etapas.

25.10

Muy desde arriba de arriba ya estaban las cosas "mal" por lo que en cuanto he subido a clase y no he querido participar en de asamblea ni nada y he insultado y se ha mostrado violento tanto con el tutor como conmigo, se le ha sacado del aula.

En las rutinas (ya que faltaba) hemos trabajado con quien en la discriminación ha funcionado fenomenal, se les ha mostrado a sus compañeros y los ha llevado a los paneles diarios.

Después hemos realizado más elementos de decoración, y tanto como se han mostrado entusiasmados, el clima de aula es realmente diferente cuando no están ni ni sea directamente de casa con los subir una fuerte

crisis, por lo que le hemos dejado descansar. Sigue continuas ausencias y está muy débil de tono. Una de las actividades que realice al centro es en colaboración con el patio terciario y, tras el recreo, han tenido (los de superior y ~~los~~ los que tienen mayor nivel) en el gimnasio en esta actividad entre ellos. Por lo que en clase, hemos dividido el grupo con la clase de al lado, con mayor movilidad y conmigo en el aula haciendo actividades de decoración de Halloween (calabazas y fantasmas con pintura de dedos) y los chicos (junto con otros) ha estado haciendo reflexión y estimulación con la otra historia. Parece que antes de comer las cosas se han relajado un poco.

26-10

Hoy miércoles, día de piscina. Ha habido explosión desde por la mañana hasta la hora de comer. Me he ido con [] a la piscina, es un caso vertiginoso y desordenado con paciencia porque se pone muy rígido y no colabora. En la piscina ha disfrutado y colaborado y con [] he tenido algunas ausencias pero en general ha estado bien de tono. Recibe el apoyo de su madre en la piscina, que es una gran fuente de información.

Al llegar, llegamos a la hora del recreo y la explosión continuaba por lo que al llegar a clase hemos contado un cuento en el recreo. [] se ha

punto necesario y reproducir conductas (brotos, pelitos, gatas, abejas, etc...) al comer la vida complicada también ya que al haber estado todo el día anterior () tenía cosas blancas y picadas y la demofraida.

Por la tarde se ha decidido que [] permanezca fuera de las clases y ha estado en el día solucionando los "historias" los que quedaban en el aula hemos seguido decorando de hallones y después las chicas a continuación, [] con finis y [] y ya terminamos como misión matemáticas, pero ha comenzado a gritar y decir cosas sin más conexión... cuando ha llegado [] ha entrado en la actividad. Finis

conductas y es complicado hacerse con el (los brotes, pelitos... hay ocupar...) Finalmente la noche [] ~ por los cones a casa, parece que se ha llegado a una "solución" ya que a partir de mañana tendremos una persona de apoyo en el aula.

27-10.

La mañana ha comenzado de nuevo con [] fuera del aula, estaba contento ya que el apoyo de [] que será la maestra "implanta" le ha hecho ilusión. Al estar [] fuera, las rutinas las he realizado [] muy contento por ser el foro de aft. he finalizado fenomenal (como a principio de curso). Tras la puesta de las rutinas, hemos acudido a los talleres, ya, con [] he ido al taller de "experimentos", hemos realizado una mezcla de vinagre + bicarbonato

Por la tarde, en la hora libre hemos salido con los niños (■, yo y otro alumno de TVA) ha surgido un problema a una de las ATE
→ estaba irriblemente afectada a lo que ■ ha reaccionado con preocupación pero al no apoyar su actividad atarigante solicitándole tiempo y distancia se ha bloqueado en un "no entiendo por qué no me dejáis ir a ver qué pasa..." culpabilizando a los demás de no saber su curiosidad bien trabajada posteriormente ■ y ■ matemáticas con el titor (bastante bien aunque ■ ha trabajado fenomenal mientras ha estado solo, pero al volver ■ a clase se ha alterado y revoltó, negándose a participar).

■ y ■ han estado en la sala vestibular haciendo estimulación y yo en ■ ha estado trabajando en la dieta sensorial. Se obtienen resultados favorables. Se disfruta y se prueba y se realiza diferentes ejercicios para estimularse (aunque tras la piscina se ha mostrado bastante cansado "lento").

3-11.

Durante los ritmos ■ se ha mostrado cansado para trabajar, por lo que no se le ha prestado atención y se ha trabajado con ■ (discriminación y desmenuzable de buen grado). Al ver que todo continuaba con normalidad, se ha sumado al trabajo y lo ha terminado. ■ se ha incorporado tarde a la jornada llegando justo para la hora de los "ballets" homogéneos.

Yo he colaborado en el taller de experimentos, en el que hemos repetido el del último día. El estilo de la maestra es completamente diferente, es muy metódica y planificada por lo que va adaptando sus planes a las eventualidades o necesidades de los alumnos. Tras el taller, al grupo-aula hemos acudido a la pizarra interactiva y hemos realizado "juegos" relacionados con la música, el ritmo y el orden secuencial (puzzles, ...). Se ve, a través de este tipo de actividades que la capacidad de concentración en la tarea y percepción global es mayor en [] que en [], a quien le cuesta mucho los puntos sencillos (tiene un déficit de atención que se agudiza en tareas más complejas...).

Por la tarde, da unas lecciones de taller (danzas del mundo). En el taller de danzas están en nivel profundización [] y [] y en el de iniciación están [] y yo que lo imparto otra hora en el aula contigua. En esta aula ~~est~~ tienen a los mascotas un perro y un pájaro que [] adora lo que hace muy difícil que se separe de allí para que comience la actividad. Además tienen un plano de una de las alumnas y [] tiene preferencia por todo lo que tenga ruedas. La situación se ha puesto complicada cuando se ha intentado que dejara de hacer todo y entrara en la actividad, incluso que se sentara aunque no participase y en el momento que ha empezado a gritar lo he sacado fuera (somos

pocas manos y muchos alumnos) así que he tomado esa decisión, una vez fuera he procurado que se calmaran para sentarlo y me esperaba pero ha comenzado a gritar y pegarme hasta que he echado a correr y se ha metido en un aula en que había otro taller con otra tutora, al intentar que alguien de la clase se le puse a gritar y la tutora ha consentido en que se quedara allí con ellos (no me he percatado bien puesto que al final consigue lo que quiere sin aceptar la norma) he vuelto con el grupo y he vuelto la tutora con [redacted] a decirme que "no quería bailar" y [redacted] la tutora de danza ha intentado "recordarlo" invitándolo a sentarse y mirar a lo que he resguardado gritando y llamando de nuevo, por lo que he vuelto donde estaba (que es

la sala de pizarra digital). Al volver al aula lo he consentido con [redacted] y me ha aconsejado que, en general, cuando estamos en grupos diferentes, me mantenga al margen puesto que la responsabilidad y las decisiones pertenecen al otro tutor. Me he sentido bastante culpable y equivocada ya que podré haber procurado desplegar de otra manera a [redacted] pero la situación me ha llevado a eso ya que había otros alumnos que imitan esas comportamientos.

Viernes 4-10

Hay por la mañana [redacted] llega más tarde. Los otros chicos se han ido con el tutor a hacer compras (cogen el bus y realizan compras en un supermercado cercano) Los chicos no hemos quedado y

muchos de los detalles para que hablen por lo que se hace corto el tiempo disponible.

En la hora del almuerzo hemos continuado con P&S con [] y []

[] le hemos hecho deambular en que ya se le cansado al nivel de que no dejamos que se sentara, por lo que en cuanto ha llegado al gimnasio (recreo, hace frío) sola buscaba una silla.

Al regresar a la clase ha trabajado con [] colores y partes del cuerpo.

Al principio ha estado muy resistente, pero en cuanto hemos empezado a hacer gestos y tocarlos se ha mostrado más receptiva, tanto que la última medicación a pensar ha recuperado (no a mí, por lo menos, y ha tocado mi pelo sin tirar de él). Tan a gusto está ahora que se nos ha pasado la hora

de comer y hemos tenido que bajar comiendo. En la complementaria he venido la AL que ya nos ha preparado los P&S para trabajar la moda con []

Por la tarde las chicas trabajaron matemáticas con [] y [] yo nos fuimos a dieta social que fue súper gratificante, nos entró un ataque de risa en la bola gigante y esa reacción no la había visto antes en [] así que fue como un logro sentir que la estimulación que buscamos cumple sus frutos.

Notas []-11

Ante la mañana, [] y [] han tenido historial personal y [] sigue mal, [] llega tarde al igual que [] estaba súper ansiosa a trabajar, así que hemos procurado que trabajara [] quizá ha colaborado de buena gana. [] ha seguido montando minero (ha puesto la comida y

no ha querido hacer más).
[] ha llegado y a los dos minutos
le he dado una fuerte crisis así que
[] ha aprovechado la cobertura
para hacer silencio y un trabajo.
Como tenemos los platos nuevos para
[] he organizado un juego en que
hemos buscado por el aula los
diferentes prendas de vestir que están
disponibles por el aula (al final, un
formato juego [] ha estado ayudando
a [] Damos turno identificando el
plato cogiendo el objeto y situándolo
uno junto a otro. Después los hemos
desplegado sobre la mesa para colocarlos
en su sitio. [] ha aceptado de buen
grado tanto deambular, agradeciendo
los elogios y asistiendo con manos contentas.
Incluso ha aceptado el ambiente con PEO
en el almuerzo, al final ya un
poco cansada, haciendo una zlla constantin.

La crisis de [] duró bastante casi la hora
de la comida por lo que la dejamos
dormir tranquilamente hasta que le
subiera la comida.

Por la mañana hemos tenido el taller
de Patricio Hernández en que todos juntos
han hecho un collage cambiando
partes de personajes de revistas.

[] se muestra nervioso y alterado.

Viernes 9-10

Como cada miércoles hay piscina.
[] tiene médico no viene, [] ha
tenido (ayer 3) crisis por la mañana
y parece que no recupera bien así
que se queda en el centro con []
y con M. En la piscina sigue en
la piscina con [] que se mueve
a ir a la grande. Ha estado
tranquilo y entusiasmado. Al llegar
le he acudido con [] a la Al. quien
me ha estado explicando muchos

cosas sobre el trabajo con
hace una pequeña terapia
vibratoria para relajación musculares.
La postura de condiciona todo
su ejercicio vocal y procura
estimular la lengua para que
adapte posturas relajadas y controle
el habla, también le manipulé
la lengua con cepillos infantiles
para estimular "orofacial".

 empezó a trabajar PÉCS al año
pasado en marzo y superó la
fase I en el mismo mes, por lo
que superaron la II fase y
hasta ahora que está comenzando
la fase III. Tiene mucha resis-
tencia a trabajar con la AL. tam-
bién ^{me} le he explicado diferentes
ejercicios y posturas para trabajar
una relajación. Es curioso cómo
la postura condiciona todo lo
demás y cómo se incluye ade

ver más asistente a que le bajen
y trabajen con ella pero especialmente con
la AL. anteriormente trabajaba con
la otra AL pero siempre ha estado
de asistencia ("cuando tenía 3 años
ya apuntaba maneras")

El tema de es terrible, le meten
las amputaciones y está un poco
abandonado y le dan pequeñas
expresiones.

Cuando le vici he llegado tardísimo
a darle con porque se enrolla
en los dos pechos y me ha
dicho que en cuanto está en
el centro lo deja y voye al otro
ya que él me lo asegura sin
problemas. Hay veces.

Al llegar hemos trabajado fobias
de matemáticas donde el mayor
problema es la falta de atención
ya que cuando se centra consigue
buenos resultados.

Jueves 10-11

En las primeras sesiones, los talleres homogéneos a primera hora. He estado variando y desequilibrando y lo he "cogido" y han estado hablando por escrito ya que (reflexión de) en una muestra y de vuelta palabras, minutos que por escrito lo obliga a reflexionar y es más sincero y encuentra el punto importante.

En los talleres hemos ido y yo experimento en el que hemos repetido el mismo del día anterior. Lo he disfrutado y he estado alegre y participativo. Incluso lo he aprovechado al regresar al aula. A la hora del almuerzo, he intentado seguir con el PEE de pero no sé de cómo cambiar y no ha avanzado. Se ha ido con la AL y no ha avanzado tpe.

Hechos basados al simetría ha estado variando (para controlado) al subir hemos trabajado en la pizarra digital matemáticas, tanto como han participado y hecho muy bien los ejercicios, hemos integrado a bastante bien aunque necesito mucho refuerzo de los números que le faltan y no se esfuerza mucho.

Ha hablado con la física de para comentar los dedos sobre la postura y cómo ella trabaja con y me ha estado explicando todo el desarrollo humano asociado al síndrome y cómo lo voy tratando ya que se dejó manipular mucho en física y no tiene asistencia (con con la AL). Tiene malformación y se le ve la pelvis también está por la que ella acomoda con toda la tensión que le haya a la cabeza por lo que los molestias provocadas son de

necesario tratamiento preventivo de los dolores y demás.

parece que le pasado buena noche y estaba más despierto aunque aún un poco apagado. El que le venido muy entusiasmado y animado ha sido que hasta que no hemos dicho de bailar no le ha quietado y ha balanceado con una sonrisa.

Por la tarde de nuevo hemos bailar, a ver como se desarrolla el taller con si quiere participar a qui.

El taller de deusas ha salido fenomenal, todos los chicos (todas) han participado en todas las danzas y nos hemos divertido mucho.

no le ha querido entrar así que se ha quedado con en el taller de teatro negro.

Viernes 11-11

La mañana se presentó complicada desde el inicio, estaba muy alterado y al final explotó. Con los demás hemos trabajado las rutinas, está encantado y los hace de buen grado, con ganas de colaborar y sin resistir. Después hemos estado con una actividad de moda y de estado introduciendo los Pies de colores de para la elección de las pinturas con que colorear y parece que le ha gustado y se lo ha aplicado. También le apoyado con los de los prendas de vestir.

Después, tras bajar a bajar, hemos ido a la sala vestibular y hemos desplegado la pantalla en la que hemos visto un video del circo del sol. Los casos de los críos no tienen

precio, al disfrute y estimulación es increíble para su atención.

■ ha disfrutado un rato del vestibulador muy tranquilo y agradecido. Sigo sin tener ninguna autoridad sobre él, no sé por qué no me acepta como persona de referencia, todo lo que sean órdenes tengo que plantárselo como recomendaciones o como algo que a él le reparte gusto porque sí o se cierra en banda. Sigo probando estrategias.

La exploración ha durado hasta por la tarde y con ■ hemos intentado (lame con ■ y hemos ido a la Luna 14-11) pizarra digital mecánica se han hecho una unificación

Hay Pabson ■ y ■ por lo que el aula se ve muy reducida. Por la mañana, tras los rutinos buenos talleres flexibles de estimulación con ■, ■ y ■. Con un amplificador los niños han sentido las vibraciones

de la música. Es muy interesante observar los cambios en sus rostros (con algunos con muy poca movilidad, los más independientes con los maestros). Durante el almuerzo de nuestro nuevo trabajo PÉCS con ■ y ■ quien ha demostrado una intención estereotipada (ya coge solo el plato del moderno).

Durante la siguiente hora mientras los demás han continuado con la mude ■ y yo nos hemos ido a la deambular. ■ estaba de ánimo genial y ha participado encantado de todos los aparatos, hoy ha sido el día que más activa la ha visto en la piscina de bolas, y ha balanceado muy bien los balanceros en el tronco. La pelota grande es su favorita y disfruta mucho en ella, permitiendo todos

los movimientos y leídas, sonriendo y emitiendo sonidos de aprobación. Por la tarde al horario se trastoca bastante faltando y puesto que la capacidad de comunicación en grupo para es mucho más completa que estando solo aunque va a trabajar con el la letrada, ya que el potencial que tiene es buenísimo (reconoce todas las letras, algunas palabras, escribe su nombre con constancia...) con las chicas nuevas a la sala vert. leer.

Martha

15-11

Hay que ha venido con que al aula respire de un modo distinto. Hemos puesto las rutinas y las chicas (y yo) se han quedado con el hábito a hacer matemáticas la auxiliar con y a la

Sala blanca y yo con a reportar los pictos nuevos. La primera banda de identificación muy bien pero en seguida se le veido sentar y no ha funcionado muy bien el tema colores. Cuando se le pueste varias hemos pasado a la sala blanca con las chicas. Hemos almorzado y no ha querido colaborar con su (EC). en seguida se le sentado y a pesar de llevar todo en repetidas ocasiones ha optado por quedarse sentado (las galletas son algo prescindible para ella).

Después del receso se ha quedado al taller de Pablo, han hecho unos vasos con una botella gorro y lentillas. Mientras las chicas han pasado a clase de a hacer estimulación (sabor, olor) con nariz y visión. En un aula ha trabajado con y con powerp. sobre discriminación. Es muy compli-

cada trabajo con niños que no sonces ya que es ~~por~~ complicado poderlos sus respuestas (más si cabe).

biéc. 15-11

Hoy por fin se incorpora [] a las clases después de unos días malo. Como cada miércoles vamos a piscina [], [] y [] se queda en el centro con [] a hablar y ver las reorganizaciones).

En la piscina [] hoy ha dormido muy bien y ha estado muy activa y contenta.

Al llegar al centro aquí no habíanuelto ni [] ni [] por lo que hemos cantado un cuento en la zona de relax (después de hacer de la biblioteca) como habíamos planeado [] Han colaborado [] y [] en el cuento que era de contar números y animales.

Tras la hora de canes [] tiene un nuevo auxiliar [] que habitualmente está en TVA. Parece tranquila aunque distinta.

Por la tarde [] y [] se han ido con la bici, y las chicas y un vos hemos quedado en el aula, he intentado trabajar un poco con [] pero había demasiado distracción. Al regresar, [] se ha alterado mucho ya que no quería dejar los bici. Ha tenido una rabietta muy grande. Con las chicas, por la tarde hemos estado en la interactiva haciendo relajación lenta que [] se ha tranquilizado y ha estado th.

Juev 17-11

La mañana ha comenzado con los rutinas con [] quien aún sigue obsesionado con las bicicletas, cuando salió a montar. Después tenemos talleres homojuegos

No ha venido [] porque hay buen piscina (llega a la hora de comer). Al finalizar el taller, después del almuerzo hemos estado en la pizarra digital en que hemos trabajado con [] sobre todo, tiene mucha memoria especial (juegos de memoria de parejas), así como otras veces ha realizado puzzles con mucha calidez. Capacidad de observación espacial muy buena. Con [] también hemos practicado colores y la identificación. Muy bien en el trabajo con pizarra digital.

En la hora de después de la comida, como es habitual, vienen los chicos al asco, es muy complicado homogeneizar criterios si las personas implicadas no quieren colaborar y por desgracia hay de todo. Ni piques ni ejercicios. Estas horas tenemos taller

de dadas, a ver que tal [] ya que hemos estado comentando con [] la tutoría responsable distintos estrategias para intentar que entre en el taller.

Viernes 18-11

Memoria con niños con [] fundamental, el hecho del cambio de nuevo ambiente ayuda a la integración de los chicos en toda la actividad. Después tenemos talleres homogéneos

lunes. 21-11

Hay por la mañana hemos trabajado las rutinas con [] que estaba muy colaborador.

Terminamos taller de estimulación vibratoria con los discos en la sala interactiva, hemos cantado con una guitarra y un cajn flamenco. Todos han entrado a la sensación y la vibración, incluso los hemos expresivos.

Durante el recreo [] ha tenido una conducta curiosa, ha ido siguiendo a uno de los niños de infantil hasta que le ha escupido por detrás. Al llegar a casa ha estado imitando conductas sin parar (inclinarse mesa y sillas, golpear...).

[] ha estado leyendo un artículo sobre el sodio y ha leído fenomenal.

Mart. 22-11

Hay hemos trabajado las rutinas con [] que estaba muy revoltoso y ha llorado hasta por el tiempo. Cuando se le ha condicionado que si no colaboraba entraba [] a hacer las cosas he decidido calmarse y colaborar.

Al finalizar [] continuaba de tutoría y después he pasado a TPA a hacer taller de lectura comprensiva pero que en clase hemos quedado [] y yo trabajando matemáticas como con dinero y mercado. Las chicas han ido con [] a la sala blanca (donde se les ha unido []). [] tenía neurólogo por lo que se ha incorporado ya en el recreo. En el momento con []

he trabajado el PIS y estaba incómodo por algo, ha comido bien pero ha habido que levantarlo y

he bebido mucho agua.

Tras el recreo he preparado una actividad con ropa de colores en que jugo al bingo. ^{desin} (tocando pichorranos de una caja) lo que hebin que pagar en el ~~trio~~ ^{certón} todos han colaborado muy bien (he necesitado apoyo de Miguel).

Durante el recreo ^{he estado} muy quejica, he llorado y se ha quejado mucho, no se si enfado o alguna incomodidad física. Durante la actividad se ha mostrado igualm. molesto, tirando los materiales al suelo y protestando hasta que la heamos dejado tranquila. Se puede adaptar la actividad del bingo a las chicas con fichas, poniendo ~~en~~ las fichetas (hay modelos en BRASSOE).

~~22-11~~ Por la tarde, tras ir con los bis, he llevado al taller de ET nada más empezar ^{he explotado} y tanto el como ^{se han quedado} fuera. Con el taller estoy muy contente ya que la intención era bajar el tono y nivel de los alumnos y han estado a clase tranquilos y relajados. Hemos estado a clase y nos hemos preparado para irnos. ^{ya parece que} se caluro, aunque es la primera vez que no he encontrado razón para su nerviosismo.

Miércoles 23-11

Como cada miércoles vamos a la piscina. ^{ya venia contenta de} casa así que no he venido. ^{he estado increíble en el} agua, contenta, me ha dejado maravillado. Al regresar parece que ^{ya estaba mejor} Hemos hecho la

biblioteca y hemos leído en
clase hasta la hora de comer.

Este individuo de nuevo siempre
han dicho que he estado fenomenal
talento la manera. Es muy
abierta y hoy me he clavado
los años en un momento
en que no le había corso.

Después de comer he estado
leyendo, encantado de mostrar sus
"talentos", después se ha bajado con
y en lugar y hemos estado
do y en abundancia.

Con he estado dándole
objetos para manipular y
he gozado, le encanta que
estás con él y le das que
hacer para pasar el rato que
está tembando.

Después del día curso estirados
en la sala todos nuevos haciendo
estimulación.

Jue 24-11

Quitar un como está iniciando
la lección se ve que le gusta y
he silabeado las palabras en el
papel. Los ha hecho estupefactos.

no quería participar en los ta-
lles y he leído un poco de
guía hasta que ha conseguido
que le hiciera caso y avanzarlo
con él a su taller. Ya entró en
el de experimento con como éramos
pequeños hemos podido repetir unido
a los que hablan (los dos dicen
en sí se quedaron dormidos) y
ha sido muy placentero poder
hablar trabajar y bromear con ellos.
Esta tarde tenemos taller de danza
la idea es disfrutar aJP para
ver si de esa manera entra al
taller y conseguimos con la forma
en que percibe el taller.

Y desafortunadamente he aguantado pero no he participado y se he quejado del ruido y he gritado. Por lo demás el taller ha salido muy bien.

Vie. 25-11

Hoy la mañana he superado fenomenal. Hemos trabajado los rines con

falta pinto rosado.

Sesión 2 1.

- Globos
- Partes del cuerpo.
- Colores. - bolas + pichos + coches.

- Pelotas

Discriminación

7. Cuerpo.

Discr.

1 - 1

1. Nariz - Mano X

2 - 2.

2. Pelo - mano x

3 - 0 - X

3. Pieno Busto no

4 - X X X

4. Boca - oreja X

5 - 1

5. Ojos - oreja - - X

6 - 1

6. Nariz - Oreja.

7 - 1

7. Mano - oreja

2ª Sesión

mejor predicción
trabaja los pines durante
todo el día (metas, esquivar, marcar...)

Entorno controlado 2 h mañana
más predispuesta y tranquila, apenas
escape y muestra más consistencia
la tarea. Con juguetes se consigue
la discriminación (colores pelotas y
coches de plástico flexible).
Los pines del cuerpo se alteran con
los del alumno (juego y muy buena
respuesta) los del educador y una
cuerpo unificada de gran tamaño.
La sesión dura aprox una hora.
→ Buena disposición almorzar y buen humor.

3ª Sesión (aprox. 40 min)

Entorno controlado pero otro período
de por agentes externos que no
permiten centrar la atención que
solo se produce durante unos 15 min.

3ª Sesión

- Identificar Bola + Pulo color
Bolon 4 opciones de color
elige "causa-efecto."
Cual → juego pelota
Coches - identificar color-pinto.
- Cuerpo humano y ano... (no tiempo)

4ª en el diario

Diario de aula para otros.

Sección 4
indiv. de edad 7-10 - Sala número.

12/40 - Pelota de
Pelota: mucho habla...
- Asociación
Cadenas: lazo de fotos.

Cuerpo humano

- Espejo X
Discrim. OK

Friso

Rehabilitación visual para sentir el agua
y reorientar el equilibrio postural.
La tensión sobre perfectando la corrección
o se debe manipular, la necesidad de
regular las reglas para prevenir

14-11

Ropa relación picto

Colores puros y pelotas resist. Hombres
- Distacción (mixta).
Mucho retraso.

16-11

Aula - con

Ha sido complicado ya que había
mucho distacción. Cuatro discrimi-
naciones de colores con las pelotas.

- Rutinas
- 10% Actividad - Sala blanca.
- 4% Alimento
- P. loca
- Estimulaci
- Comida
- T L
- EF

Tabii - Cerrar avets con ropa
 - Frio - Cibir
 Complemento -
 Biego con ropa.

alentando estimulo/calentamiento / Borkes Respiracion

- 45
- Monumento libro - frozen
 - Saludar

Dto

- Deble - Posibil final

Relj:

- Animalos - haberos
- Pkato dormido - ^{plar y localizar.} _{haba biego}

Tcha pendas en tabla

- Penda de mesa
- Ropa y ad...
- Penda de verano
- Piscina
- Complemento



Participar
 con cosas y dices
 de ligeros
 - libro

ANEXO V

ENTREVISTA CON EL TUTOR

La entrevista es llevada a cabo en el aula. No se realiza desde el “pregunta-respuesta”, sino que se le da el guion de los puntos de interés y se le permite hablar según su criterio, con la intención de no interferir o guiar las respuestas. Los núcleos de interés que se le plantean son los siguientes:

En cuanto al trabajo por proyectos en el aula:

- Cómo se lleva a cabo.
- Qué adaptaciones o cómo se plantean las diferentes capacidades de cada alumno.
- Situaciones de trabajo cooperativo.
- Situaciones de comunicación grupo-aula.
- Espacios dedicados a la comunicación (comparativa a la anterior metodología y desarrollo).

En cuanto al desarrollo de Ana:

- Adquisición de nuevas palabras.
- Variación de la predisposición y resistencia al trabajo.
- Relación en el trabajo dual (iguales, especialista...).
- Intención comunicativa.
- Relaciones con el grupo y los iguales.

Tutor (transcripción):

Para llevar a cabo el trabajo por proyectos se tiene en cuenta sobre todo el nivel por edad. Partir de los intereses correspondientes a los alumnos (están en la edad de las pandillas, en que cómo se visten es importante y lo que los demás piensen de ellos). Es verdad que existe una división en el grupo-aula en cuanto a capacidades y desarrollo, sobre todo el desarrollo a nivel emocional y de madurez, ya que algunos son muy niños mientras otros están en la adolescencia. Al final, son los que tienen un nivel más acorde con la edad (normalizado) los que tiran del grupo y marcan los intereses, por eso el papel del profesor aquí es importante, para adaptarse e intentar buscar el punto común que pueda interesar al grupo.

Lo más importante es trabajar desde lo cotidiano, así se consigue la adaptación a la diversidad de cada chaval, buscando de qué manera acercar el mismo contenido a todos,

sobre todo a las chicas, que, por ejemplo, cuando vemos los vídeos sobre tejidos y texturas, es importante tener a mano las telas para que ellas lo puedan tocar y sentir cercano.

La intención fundamental para dar el cambio al trabajo por proyectos, es que los contenidos se trabajen al ritmo y necesidad de los alumnos, procurando disminuir todas las ayudas y que ellos puedan ser lo más autónomos que se pueda, pero sobre todo que sean aprendizajes funcionales, desde su propia vivencia. Si es necesario que la tarea sea guiada por un adulto en todo momento, al final ellos no hacen ni interiorizan el aprendizaje... lo hace el adulto, por eso, aunque el resultado no sea óptimo, tienen que ser actividades que, partiendo del hilo común, las puedan llevar a cabo por sí mismos.

El gran cambio en definitiva es ese. Antes, cuando trabajábamos por unidades didácticas, estas seguían el currículo y había que cumplirlo en los plazos y fases establecidos, el equipo docente marcaba las actividades y los productos finales de estas y todos los grupos íbamos a la par. Ahora, lo que se tiene en cuenta es la demanda de los alumnos, son ellos quienes solicitan las actividades, o el profesor el que las elige según ese momento que se está viviendo con el grupo, es decir, que se tiene en cuenta lo que pasa dentro del aula, sin necesidad de acordarlo previamente, a principio de curso que no sabes qué quieren o cómo van a reaccionar los alumnos. Tampoco así puedes captar su interés, porque es “sobre la marcha” como puedes saber qué es lo que les resulta más atractivo y así aprovecharlo para incorporar el contenido curricular, a través de aquello que ellos mismos han demandado y que sabes que les va a tener implicados.

Este tipo de trabajo también permite simultanear las actividades, a ver, las chicas siempre van a necesitar apoyo para las actividades manuales, pero al poder realizar todas la misma tarea a la vez, no se hace tan necesario individualizar la tarea, es más, los más autónomos pueden ayudarlas en momentos precisos y eso ayuda mucho al clima de grupo. No están cada uno a una tarea diferenciada, que eso, al final, dividía al grupo y marcaba mucha diferencia entre lo que trabajaban unos y otros y ni se esperaban para finalizar las tareas. Ahora todos empiezan y acaban a la vez, se esperan, se ayudan y se animan, incluso Pedro, que quizá era el que más podía “ir a su bola” y más independiente, se implica en la guía del trabajo de sus compañeras, sin protestar y paciente.

Con respecto a Ana, la incorporación de nuevo vocabulario ha sido muy rápido y muy fácil, ya que estaba relacionado con lo que estaba haciendo en el momento, es muy difícil hacerlo de otra manera en que el vocabulario, si no se trabaja día a día y es algo representativo (se lo enseñas un día y es un ejercicio, no tiene necesidad de usarlo hasta que no lo vuelves a ejercitar) no se le queda. De esta manera ella misma asocia los pictos a las situaciones

cotidianas. Pero no solo es importante el vocabulario nuevo, sino las actitudes. Ha pegado un cambio muy llamativo. El trabajo en grupo, antes era muy poco satisfactorio con Ana, ya que se mostraba incómoda con más gente y si hablaban se molestaba, es más, como el rechazo lo mostraba escupiendo, el rechazo por parte de los compañeros (y de los profes también) era muy grande, se la dejaba “ahí, tranquila” para que no molestara o interfiriera en el trabajo de los demás. Ahora, es mucho más tolerante, se ha ido viendo la evolución, pero yo creo que el trato diario con los compañeros y ver que todos están en lo mismo... incluso su cara ha cambiado a la hora de trabajar en grupo. Y sus compañeros, no solo porque escupa menos o no pegue tirones, la tienen más en cuenta y la solicitan para realizar ciertas tareas. Algo que ha conseguido que Ana esté más integrada en este tipo de trabajo es lo vivencial, al igual que con los otros compañeros. Las demandas de Ana son, sobre todo, a nivel sensorial, y este trabajo lo permite, ya que está directamente relacionado con su día a día y su actividad cotidiana, todos los días se viste, se desviste, hay prendas que le gustan más, menos, y sobre todo en lo táctil y lo que es manipular. Las sensaciones (por ejemplo, al teñir las camisetas) poder intervenir en las mismas condiciones que los compañeros y junto a ellos y ver el resultado... A mí no me quedan dudas, que escupa menos, que no se enrabieta o tire del pelo a los compañeros, que se la vea disfrutar con la tarea escolar, es directamente un resultado del trabajo en grupo, pero es que además está realizando las mismas tareas que sus compañeros, y eso, estoy seguro que aumenta su autoconfianza. Al igual que la unión entre el grupo, el apoyo y refuerzo de los compañeros tiene un lugar muy importante en su evolución, con el trabajo por unidades, no se daba, o se daba en talleres concretos y los resultados eran individuales...

Con las unidades además el problema que se daba (bueno, yo lo veo como un problema) era el corte de tema al pasar de una a otra. Es decir, si ahora que acaba la unidad, al regresar, cambiamos el tema y metemos nuevo vocabulario, nuevos contenidos que no se relacionan.... Hasta que los alumnos se meten dentro, se tarda mucho, y la actividad viene de nuevo marcada desde fuera. Ahora, al tener un proyecto que abarca todo el curso, con un tema común también existen “cortes” en los contenidos, pero se hace todo de manera más relacionada, buscando el punto común y ampliando conceptos, no pasando de unos a otros, sin tener en cuenta el interés de los alumnos. Es la mejor manera de que se pueda adaptar el contenido a su nivel y vivencias, ya que si nos quedamos meramente con el currículo y con las unidades... algunos alumnos se quedarían en el nivel de tres años para siempre... no tendría sentido, pero sería lo necesario para que toda el aula fuera a la vez y se cumplieran los objetivos y completaran los contenidos marcados por el currículo de la unidad. Creo que

así es más fácil para nosotros (los maestros) introducir los contenidos curriculares adaptados a la diversidad de nuestros alumnos, aunque es cierto que nos saltamos algunas normas, ya que hay aspectos que no se pueden reflejar en la evaluación que está planteada desde los parámetros del currículo. Pero, sobre todo en este tipo de centros y más en este aula que cada uno es diferente... tienen que aprender haciendo, entender a la vez que aprenden algo, para que sirva ese algo... porque sí, podrían aprender cosas de memoria, o adquirir hábitos, yo qué sé, de protocolo... pero a ellos qué función les ayuda a realizar... qué papel van a desempeñar en su vida... que algunas ya tienen 15 años, no podemos ignorar eso porque estén en un aula de especial, hay que ir acorde a su desarrollo y los supuestos intereses que tienen, si les tratas como bebés no van a dejar de ser bebés, o directamente van a “pasar” de hacer algo que ellos no consideran importante. Por lo que el valor de lo vivencial, del experimentar y que puedan ver la aplicación de lo que aprenden a lo largo del día a día es lo mejor para ellos y es con lo que me quedo de esta metodología, que te da esa oportunidad como docente, pero sobre todo les da oportunidades como alumnos.

Con la especialista en audición y lenguaje el trabajo individual sigue siendo complicado, aunque respecto a la adquisición del método ha dado un salto muy grande, está ya en plena fase tres, ni siquiera ya se hace contraste, se le ofrecen dos favoritos y no falla. Ha adquirido perfectamente el sentido de la comunicación mediante el cuaderno. Ha ganado muchísima autonomía en cuanto al uso del cuaderno.

En casa va media fase con retraso, ya que intentamos que en el cole afiance bien y se refuerce poco a poco en casa. Está muy contentos con su uso y lo maneja de manera espontánea y habitual.

Es verdad que los nuevos fármacos le han sentado bien, pero en este caso, el ambiente es el mejor fármaco, se ve muy apoyada y ella lo refleja comunicándose. Ya no le queda nada para adquirir el PECS como método de expresión habitual.