



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social.

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria
Mención de Educación Especial

Una propuesta de intervención para el alumnado con pluridiscapacidad

Autora: Beatriz Martínez Rodríguez

Tutor: Rocío Anguita Martínez

Curso: 2023-2024

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria se centra en la discapacidad y su tipología y la pluridiscapacidad como problemática de muchas personas que acumulan múltiples discapacidades. Igualmente se aborda cómo se ha dado respuesta a la diversidad y la discapacidad en el sistema educativo español, desde su origen con la integración escolar en los centros ordinarios en los años 80 hasta llegar a la inclusión, en el contexto escolar actual. A continuación, se ha recogido el enfoque DUA y sus principios, nueva metodología de aprendizaje, con la que el espíritu de la escuela de hoy busca dar igualdad de oportunidades a todo el alumnado.

En la segunda parte del trabajo, con el sustento de la teoría de la integración sensorial, se plantea una propuesta específica de actividades de estimulación multisensorial y basal, partiendo de las características del alumnado con pluridiscapacidad de un centro de Educación Especial.

Por último, se reflexiona sobre la propuesta llevada a cabo y su puesta en práctica, sus potencialidades y limitaciones.

Palabras clave: discapacidad, pluridiscapacidad, diversidad, sistema educativo español, integración, inclusión, DUA, estimulación multisensorial y basal.

ABSTRAT

This Final Degree Project in Primary Education focuses on disability and its typology and multi-disability as a problem for many people who accumulate multiple disabilities. It also deals with how diversity and disability have been dealt with in the Spanish education system, from its origin with school integration in ordinary schools in the 1980s to inclusion in the current school context. This is followed by the SAD approach and its principles, a new learning methodology, with which the spirit of today's school seeks to provide equal opportunities for all students.

In the second part of the paper, based on the theory of sensory integration, a specific proposal for multisensory and basal stimulation activities is put forward, based on the characteristics of students with multiple disabilities in a special education centre.

Finally, we reflect on the proposal carried out and its implementation, its potential and limitations.

Keywords: disability, multiple disabilities, diversity, Spanish education system, integration, inclusion, SAD, multisensory and basal stimulation.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. OBJETIVOS | 5 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 4. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO | 8 |
| 5. LA DISCAPACIDAD | 12 |
| 5.1. Concepto de discapacidad..... | 12 |
| 5.2. Tipos de discapacidad | 14 |
| 6. LA PLURIDISCAPACIDAD | 23 |
| 6.1. Concepto de pluridiscapacidad | 23 |
| 6.2. Problemáticas de la pluridiscapacidad | 24 |
| 6.3. Etiología de la Pluridiscapacidad | 24 |
| 6.4. Diagnóstico de la pluridiscapacidad | 25 |
| 6.5. Impacto de la Pluridiscapacidad | 26 |
| 7. LEGISLACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD | 29 |
| 7.1. Legislación Internacional..... | 29 |
| 7.2. Legislación nacional. | 29 |
| 7.3. Legislación autonómica | 31 |
| 8. ENFOQUES INCLUSIVOS DE LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN | 32 |
| 8.1. Enfoque de la integración escolar..... | 32 |
| 8.2. Enfoque de la inclusión escolar. | 35 |
| 8.3. Enfoque DUA | 37 |
| 9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 42 |
| 9.1. Contexto del centro | 42 |
| 9.2. Estimulación multisensorial y basal | 44 |
| 9.3. Programa específico dirigido a un alumnado con pluridiscapacidad que requiere estimulación basal en la Etapa Básica Obligatoria 1..... | 47 |
| 10. CONCLUSIÓN | 49 |
| REFERENCIAS | 51 |
| ANEXOS | 56 |

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 40 años la concepción de la discapacidad tanto en el ámbito educativo como en el social ha ido cambiando y evolucionando notablemente en nuestro país, sin embargo no de forma suficiente.

A mediados de los años 80 la escuela española comienza a acoger en sus aulas lentamente al alumnado con discapacidad, lo que se llamaría integración escolar y apenas hace una década el término comenzó a dar paso a otro marcado por la Agenda 2030, inclusión escolar. Un asunto este bastante complejo dada la realidad en nuestros colegios actualmente.

Por ello, en este Trabajo de Fin de Grado en la Mención de Educación Especial se pretende acercar de forma real a gran parte del alumnado con pluridiscapacidad en el entorno escolar donde se desarrolla, en un centro de Educación Especial.

Primeramente, se ha partido de la fundamentación teórica del término de discapacidad, recogiendo el concepto mismo, según las definiciones de reputados organismos y otros autores, para tratar de dar una idea sobre lo que es la discapacidad. No solo se aborda el concepto de la discapacidad, sino también de la pluridiscapacidad, con su problemática, su etiología, su diagnóstico y su impacto.

A continuación, se recogen los enfoques inclusivos, arriba mencionados, integración e inclusión, además del modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado, cuyo objetivo es conseguir la inclusión efectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Por último, en base a todo lo expuesto se muestra una propuesta de actividades de estimulación basal y multisensorial dirigido a un alumnado con pluridiscapacidad que presenta discapacidad intelectual profunda, trastorno del lenguaje muy significativo, discapacidad motora y epilepsia.

La propuesta de intervención que se lleva a cabo en el presente trabajo se ha elaborado en base a un contexto, teniendo en cuenta las características citadas del alumnado y marcando los objetivos y contenidos concretos, la metodología aplicada y los criterios de evaluación.

2. OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado se ha elaborado teniendo como meta la consecución de los siguientes objetivos.

- Revisar y reflexionar sobre el dinámico concepto de discapacidad en la actualidad, de acuerdo con organismos nacionales e internacionales, así como con los aportados por algunos autores.
- Clasificar los distintos tipos de discapacidad.
- Recoger el concepto, la problemática, la etiología, el diagnóstico, el impacto en las familias y en la propia persona de la pluridiscapacidad.
- Conocer la política y la legislación acerca de la pluridiscapacidad a nivel internacional, nacional y autonómico.
- Conocer el recorrido histórico reciente de la integración y la inclusión escolar, diferenciando una de otra.
- Acercarse a la teoría sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y sus principios.
- Desarrollar una propuesta de intervención basada en la estimulación basal y multisensorial que favorezca el desarrollo integral del alumnado con pluridiscapacidad.

3. JUSTIFICACIÓN

El tema del presente Trabajo Fin de Grado surge a raíz de mi reciente periodo de prácticas en un centro de Educación Especial dedicado a la enseñanza de un alumnado tipificado como alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales y permanentes asociadas a discapacidad, tanto intelectual como física de tipo motórico y sensorial y de etiología causante variada.

A lo largo y ancho de ese Prácticum II tuve la suerte de poder observar y analizar desde primera línea las necesidades educativas especiales de las que precisa el alumnado con pluridiscapacidad severa y profunda y los grandes retos y dificultades a los que se enfrentan diariamente. Así, también he podido examinar las estrategias y metodologías que emplean los profesionales de estos centros para apoyar al alumnado con pluridiscapacidad.

Estudiando el Grado de Educación Primaria ya había descubierto la necesidad de valores que como maestra debía requerir, entre otros la paciencia, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la empatía... pero como maestra del alumnado con discapacidad he descubierto en este periodo de prácticas que todas ellas y muchas más se han de duplicar y triplicar y, por supuesto, el trabajo y la dedicación deben ser vocacionales. Si el aspecto personal es tan importante, no lo es menos el aspecto profesional, donde es necesario estar abierta a una formación constante y profunda para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese alumnado con garantías para ofrecerle una educación de calidad.

Además, me he sentido animada con el tema ya que en nuestra sociedad hoy en día está de actualidad el asunto de la discapacidad, también en el ámbito escolar, la educación inclusiva. Todo ello debido a que Naciones Unidas, con la Agenda 2030, se ha comprometido a que nadie quede atrás. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta a los millones de personas con discapacidad en el mundo, de los que 100 millones viven en la Unión Europea.

Una vez vivenciada la experiencia en un centro de Educación Especial gracias a la observación y la participación, me ha movido aún más el interés por contribuir al desarrollo integral del alumnado con discapacidad en un contexto inclusivo que responde efectivamente a cubrir sus complejas necesidades.

La experiencia me ha dado la oportunidad de poner en práctica en tiempo real algunas de las actividades de la propuesta de intervención con alumnado con pluridiscapacidad que

recojo aquí. El hecho de aportar mi granito de arena para la vida y educación de estas alumnas y alumnos, tratando de responder a sus necesidades, me ha reportado una gran satisfacción que necesito compartir. Y qué mejor manera de hacerlo que en mi TFG.

Este trabajo parte del término “discapacidad” y sus tipos para luego poder abordar específicamente la “pluridiscapacidad”. El concepto de discapacidad incluye un gran espectro de condiciones físicas, intelectuales, auditivas y visuales, cada una de ellas es diferente en cada persona. Y por lo tanto, cada persona presenta necesidades especiales distintas.

4. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

Este Trabajo de Fin de Grado se relaciona con las competencias que el alumnado debe adquirir en el grado de Educación Primaria, según lo recogido en el BOE 312 de 29/12/2007 de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos mediante los cuales dicho alumnado esté habilitado para desempeñar la función de Maestro de Educación Primaria.

La competencia del Grado de Educación Primaria número 7, que corresponde a la materia de Educación Especial se define como: “Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas” e incluye una serie de habilidades que todo alumno del Grado debe desarrollar para poder obtener la titulación. Veamos cada una de ellas:

El punto 7.a. se relaciona estrechamente con este trabajo, dado que he tenido la oportunidad de investigar sobre la discapacidad y el aprendizaje en diferentes contextos de diversidad, puesto que ya cuento con los conocimientos necesarios para dar una respuesta educativa rigurosa y de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales en colaboración con otros profesionales.

De acuerdo con el apartado 7.b, que también guarda relación con la investigación llevada a cabo para la elaboración del trabajo, ya que he podido acceder a datos que me llevan a colaborar en la evaluación de forma rigurosa y considero que podré proporcionar datos importantes que ayuden a una comprensión más completa de las necesidades y potenciales del alumnado con pluridiscapacidad. Todo ello me permitirá orientar mis intervenciones y programas educativos para que sean individualizados y conseguir así un desarrollo integral del alumnado y mejora de su calidad de vida.

Respecto al apartado 7.c, también en relación, considero que la elaboración del TFG sobre la pluridiscapacidad me ha proporcionado mayores conocimientos sobre las diferentes discapacidades, lo que me ayuda a comprender mejor las necesidades específicas de este alumnado y así poder planificar mejores intervenciones poniendo el foco en ellos.

De igual manera, la investigación sobre el trabajo de fin de grado a cerca de la pluridiscapacidad se relaciona con la habilidad a desarrollar 7.d, dado que en el desarrollo de

la misma he podido identificar rasgos de discriminación hacia el alumnado afectado en el contexto educativo, debido a sus diferencias individuales. Así como también he podido detectar cómo algunos de ellos además se ven afectados por problemas emocionales, de conducta o sociales.

Se vincula el punto 7.e, con el hecho de que al centrarnos en un trabajo sobre la persona con necesidades educativas especiales y tener en cuenta su pluridiscapacidad en el contexto escolar favorecemos que estas personas puedan gozar de una mayor calidad de vida.

El apartado 7.f. “Conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento del ser humano, para poder comprender la base de cada patología”, todo ello durante la preparación como docente y previo a la elaboración del TFG, ha sido fundamental para poder desarrollar el trabajo sobre la pluridiscapacidad y ser capaz de abordar las necesidades del alumnado con discapacidad.

Igualmente “Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afecta al aprendizaje y al proceso de socialización”, del punto 7.g., se encuentra relacionado con este trabajo en tanto en cuanto me ha permitido comprobar mientras lo llevaba a cabo cómo la pluridiscapacidad puede afectar a la persona a nivel cognitivo y social.

El apartado 7.h., guarda relación con que a lo largo de mis años de preparación para el desempeño de la función de maestra de Educación Especial he desarrollado la habilidad de “Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas” que figura dentro de las competencias generales que se deben adquirir. Por lo tanto, he aplicado mis conocimientos sobre las tecnologías de la información, distinguiendo la información que sirve o no, para la elaboración del presente TFG.

El punto 7.i. conecta con que he reflexionado sobre la puesta en práctica en el aula para poder llevar a cabo una mejor labor docente con la diversidad, la cual incluye también al alumnado con discapacidad, que promueva hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Con el apartado 7.j. se relaciona el hecho de que la investigación realizada para el TFG me ha servido para conocer experiencias innovadoras que se puedan llevar a cabo en un espacio

de aprendizaje en contexto de diversidad. Del mismo modo, he conocido metodologías y técnicas básicas de investigación educativa que pueden llevarse a la práctica en esos contextos.

La competencia número 8 es “Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos”.

Esta competencia se desglosa en varios apartados como la anterior, que claramente se relacionan con la elaboración de este trabajo fin de grado, ya que se ha analizado e incorporado también de manera crítica la cuestión de la inclusión en la sociedad actual, partiendo del centro educativo.

Por lo tanto, y relacionándolo con el trabajo, se ha comprobado que es fundamental la colaboración con los equipos de apoyo y departamentos de orientación en los centros, que se relaciona con el 8.a.

Es necesario introducir innovaciones de mejora educativa en los centros escolares para el alumnado con NEE, que tiene su conexión con el 8.b.

Conecta con el apartado 8.c., el hecho de detectar los problemas de aprendizaje del alumnado con pluridiscapacidad.

El apartado 8.d., se corresponde con ser capaz de intervenir con dicho alumnado.

Ser capaz de adaptar el currículo, que se relaciona con el 8.e.

Es preciso trabajar colaborativamente, así como orientar a las familias, como aparece también en el apartado 8.f.

Y el punto 8.g., guarda relación con el hecho de hacer del centro educativo un entorno inclusivo para todos.

He comprobado que cuento con los conocimientos necesarios para comprender y atender al alumnado con discapacidad, así como ser capaz de identificar su problemática, dificultades de aprendizaje, planificar para resolver situaciones de los alumnos y alumnas con diferentes capacidades y ritmos, colaborando en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el presente Trabajo de Fin de Grado se relaciona estrechamente con las competencias específicas del TFG que figuran en la Guía Docente.

- “Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa”.

- “Elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas”.

En tanto en cuanto nos hemos centrado en la discapacidad y su abordaje en el ámbito educativo, un asunto de gran actualidad e importancia en la sociedad del siglo XXI.

Para ello se ha partido del complejo concepto de discapacidad y algunas de las definiciones que organismos internacionales han propuesto, reflexionado sobre las mismas y extrayendo una conclusión sobre el concepto del término de discapacidad.

Igualmente, se ha investigado y reflexionado sobre diferentes aspectos relacionados con el campo de la discapacidad en la escuela, pasando por los diferentes tipos de discapacidad y su clasificación internacional, la pluridiscapacidad y los problemas que pueda tener asociados el alumnado.

Se ha hecho un recorrido por el camino por el cual han discurrido las personas con discapacidad en el entorno escolar a lo largo de los últimos 40 años en nuestra sociedad. Desde la integración educativa hasta un enfoque de enseñanza que dé una respuesta justa a todos en un aula inclusiva. Así hemos llegado a la actualidad, poniendo la mirada en un futuro próximo que pretende que nadie quede atrás, tal y como marca la Agenda 2030, ya mencionado anteriormente.

También nos hemos acercado a los enfoques inclusivos de la discapacidad en la sociedad actual y sus principios metodológicos basados en la individualización, que flexibilizan el currículo y recurren a las nuevas tecnologías para dar respuesta al alumnado con discapacidad en la escuela inclusiva actual. Todo ello busca una escuela más justa, pero en la que a la vez aún existen rasgos que nos hacen pensar todavía en la integración y no en la pretendida inclusión.

5. LA DISCAPACIDAD

5.1. Concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad es complejo, además de encontrarse en constante evolución en nuestra sociedad. Por ello no debemos limitarnos a analizar el término con unas características estáticas, atendiendo a un único punto de vista, médico o social, sino que también es fundamental considerar a la persona que presenta la discapacidad y su interacción con el entorno en el que se desenvuelve, teniendo así en cuenta los factores de índole ambiental, social y cultural. Por lo tanto, estamos ante un concepto dinámico.

Diversas entidades de prestigio u organismos internacionales, que se citan a continuación, han propuesto diferentes definiciones del término de discapacidad. Algunas de estas abarcan a:

La Organización Mundial de la Salud, de ahora en adelante OMS, define de dos formas la discapacidad, como

“Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (OMS, 2000).

y más adelante también como:

“La discapacidad es una condición del ser humano que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona” (OMS, 2019).

La Organización de Naciones Unidas (ONU), en el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, p. 4), define a las personas con discapacidad refiriéndose específicamente a:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales al interactuar con diversas barreras, que puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”.

Asimismo, en el ordenamiento jurídico español, concretamente en el artículo segundo del Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social, define la discapacidad como:

“Aquella situación resultante de la interacción de deficiencias que se prevén como permanentes y las barreras que puedan existir e impiden o limitan la vida de las personas que la padecen, en tanto no pueden participar plena y efectivamente en la sociedad en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad”.

También la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (2013) recoge el concepto de discapacidad designándolo como

“Término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”.

Javier Romañach Cabrero, del Foro de Vida Independiente (2005), propone y acuña el término alternativo a la discapacidad, “diversidad funcional”. Se trata de un concepto defendido por personas con discapacidad, que se puede definir como el fenómeno, hecho o característica presente en la sociedad que por definición afectaría a todos sus miembros por igual, porque las personas tienen capacidades diversas, diferentes entre sí. Se pone de relieve la dignidad inherente al ser humano que emana de la concepción actual de los Derechos Humanos. Es decir, este autor considera que las causas de la discapacidad son sociales y no individuales, por lo que es responsabilidad de la sociedad crear un entorno inclusivo y libre de barreras para las personas con discapacidad.

En vista de las definiciones recogidas anteriormente, me atrevo a referirme a la discapacidad como aquella situación de la persona, con ciertas condiciones físicas, psíquicas, intelectuales o sensoriales, que se encuentra con barreras que le dificultan interactuar en la sociedad, que pueden llegar a excluirla.

5.2. Tipos de discapacidad

La aprobación de la nueva versión de la Clasificación con el nombre definitivo de “Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud”, comúnmente conocida como CIF, en el año 2001, por parte de todos los países miembros de la OMS, marca un antes y un después consiguiendo una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. En el modelo biomédico, el que hasta entonces había predominado, se sostenía que el término salud equivalía a la ausencia de enfermedad, el factor social no poseía apenas relevancia.

En la CIF el concepto de discapacidad integra los modelos, el biomédico y el social de la misma, alcanzándose así un modelo biopsicosocial, de tal manera que al incluir en el modelo tanto factores ambientales como personales, elementos clave para comprender la discapacidad y el funcionamiento de las personas y la sociedad, se pueden adoptar medidas sociales que permitan reducir el impacto negativo sobre la discapacidad.

La CIF se sustenta en dos principios esenciales:

El Principio de Universalidad, según el cual la discapacidad es un fenómeno común a la naturaleza del ser humano.

El Principio de Continuidad, que se refiere a que las personas con discapacidad reciben atención de forma continuada, así como un seguimiento continuo de los servicios sanitarios a lo largo del tiempo.

En relación con estos dos principios, la discapacidad es la relación entre la salud y el entorno más cercano. De acuerdo con esta clasificación diseñada para describir la salud y las dimensiones de ésta, se pone el énfasis en la salud y en el funcionamiento de las actividades y de la participación de las personas en el entorno, más que en la discapacidad.

Los tres términos incluidos en la CIF son: funcionamiento, salud y discapacidad.

- Funcionamiento: es un concepto que incluye la participación de los individuos en las actividades y en la sociedad.
- Discapacidad: consiste en la limitación o alteración de la participación de la persona en la sociedad debido a la interacción entre la salud de ella, los factores personales y sociales y su contexto más cercano.

- Salud: se relaciona con el bienestar integral de las personas y la participación de ellas en la sociedad.

Según esta clasificación descrita por la OMS existirían 4 tipos de discapacidades: discapacidad física o motora, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual y discapacidad psíquica.

5.1.1. Discapacidad Física

Conforme con la Confederación De Personas Con Discapacidad Física de Castilla y León (COCEMFE), la Discapacidad Física se desglosa, a su vez, en dos tipos de subdiscapacidades, discapacidad motora y discapacidad orgánica.

Discapacidad motora: se refiere a aquella resultante de una alteración del aparato locomotor, secundario a un déficit en el funcionamiento del sistema nervioso central. Ello dificulta o impide a la persona desenvolverse de manera típica.

De acuerdo con lo comentado por Parra y Luque-Rojas (2013, p.57-72):

“la discapacidad motora es un estado de limitación en la movilidad o comunicación, debido a la interacción entre factores individuales (dificultades por un inferior funcionamiento del sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso) y aquellos derivados de un contexto menos accesible o no adaptado”.

La discapacidad motora: se puede clasificar atendiendo a diversos criterios.

- Clasificación de acuerdo con la topografía de los trastornos motores según Pérez y Garaigordobil (2007, p.343-357):
 - Monoplejía: la afectación corresponde a una extremidad del cuerpo, superior o inferior (brazo o pierna).
 - Hemiplejía: la afectación corresponde a un hemicuerpo, un lado simétrico del cuerpo, derecho o izquierdo.
 - Paraplejía: la afectación corresponde a las extremidades inferiores (piernas).
 - Tetraplejía: la afectación corresponde a las extremidades superiores e inferiores del cuerpo (brazos y piernas).
 - Diplejía: la afectación mayor corresponde a las extremidades inferiores más que a las superiores.

Los mismos autores, Pérez y Garaigordobil (2007, p.344) también se refieren a ella con otra clasificación, según las características del movimiento:

- Espasticidad: incremento anómalo del tono muscular.
- Hipotonía: disminución excesiva del tono muscular.
- Distonía: alteración del tono muscular con espasmos de contracción intermitente.
- Clasificación en relación a su grado de afectación:
 - Leve: movimientos torpes que afectan a la motricidad fina y a problemas articulatorios del lenguaje.
 - Moderado: problemas de motricidad fina y gruesa, además de presentar marcha inestable y las dificultades del lenguaje afectan a un habla imprecisa pero comprensible.
 - Severa: sin control de las extremidades, superiores e inferiores y el lenguaje está muy afectado.
- Clasificación según el origen de la discapacidad motriz:
 - Origen cerebral: incluye parálisis cerebral infantil, traumatismos craneoencefálicos y tumores, entre otros.
 - Origen espinal: poliomiелitis anterior aguda, espina bífida, lesiones medulares degenerativas y traumatismos medulares.
 - Origen muscular: distrofia muscular.
 - Origen óseo-articular: se encuentran las malformaciones congénitas (amputaciones congénitas, la luxación congénita de caderas, y la artrogriposis), las distrofias, microbianas, reumatismos de la infancia y lesiones osteoarticulares por desviaciones de la columna (cifosis, lordosis y escoliosis).

La Discapacidad Orgánica: alude a una Discapacidad Física proveniente de una pérdida o fallo en la función de uno o varios de los órganos del cuerpo humano, como consecuencia de problemas de salud crónicos. Este tipo de discapacidad suele afectar al sistema cardiovascular, al inmunológico, respiratorio, digestivo, endocrino y/o el hematológico.

A diferencia de la discapacidad física de tipo motórico, esta no presenta síntomas que se aprecien a la vista, es invisible a los ojos, porque no están vinculados a la imagen estereotipada de una persona con discapacidad física.

La sintomatología que presentan las personas que padecen esta discapacidad es muy diversa, desde fatiga a dolores, entre otros. La calidad de vida se ve mermada debido a los posibles efectos secundarios de los tratamientos a los que se les somete. Además de afectarles psicológicamente el continuo ir y venir a centros médicos.

Al tratarse de unas limitaciones que no se perciben y se minimizan a nivel social, se da lugar a que estas personas no tengan los apoyos necesarios para cubrir sus necesidades, no disfruten de una autonomía plena, tengan dificultades para completar unos estudios de manera ordinaria, no puedan acceder a un trabajo o mantenerlo, por lo tanto, desarrollar una vida en igualdad de condiciones que el resto se convierte en todo un reto.

5.2.1. Discapacidad visual

Se da en las personas que tienen afectada total o parcialmente su capacidad visual o auditiva y quienes presentan problemas en el momento de comunicarse, utilizar el lenguaje y a la hora de acceder a la información.

La ONCE (s.f.) define a “La discapacidad visual es la consideración a partir de la disminución total o parcial de la vista. Se mide a través de diversos parámetros, como la capacidad lectora de cerca y de lejos, el campo visual o la agudeza visual”.

De acuerdo con la Organización Mundial la Salud (2012) clasifica a la discapacidad visual en tres categorías, y ellas son: discapacidad visual moderada, grave y cieguera.

Dos años más tarde, esta misma organización manifiesta que la discapacidad visual incluye tres nuevos niveles: discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y cieguera.

La discapacidad visual moderada muestra una agudeza visual de presentación inferior a 3/60 (0.05), o una pérdida del campo visual a menos de 10°.

La discapacidad visual grave muestra una agudeza visual inferior a 6/60 (0.1) e igual o superior a 3/60 (0.05).

La discapacidad visual moderada muestra una agudeza visual de entre menos de 6/18 (0.3) y 6/60 (0.1).

5.2.3. Discapacidad auditiva

De acuerdo con la definición que hace Cañizares (2015, p.10) “una persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta una alteración en la vía auditiva, en el órgano de la audición o en el cerebro, que le va a producir una pérdida en la cantidad y calidad de la información procedente del ambiente y captada por la vía auditiva, impidiéndole desenvolverse en su vida diaria y desarrollarse personalmente con plena autonomía e igualdad de condiciones”.

Existen distintos criterios para clasificar la pérdida de audición según el grado de pérdida de audición y según la edad en que se empieza a perder audición. (2015, p.15)

- Clasificación según la localización de la lesión auditiva:
 - Hipoacusias de transmisión, de conducción u obstructivas, al estar afectado el oído externo o medio. Las pérdidas de audición (entre 20-50dB) son temporales, leves o moderadas. En ocasiones es necesaria una intervención quirúrgica.
 - Hipoacusias neurosensoriales o de percepción, la lesión se produce en el oído interno. No existen probabilidades de recuperación. La lesión puede estar en la cóclea o en las fibras nerviosas conductoras.
 - Sorderas mixtas, la lesión afecta al oído externo, el medio y el interno. Por lo tanto, ni se percibe ni se transmite.
 - Sorderas centrales se derivan de una lesión cerebral donde hay un fallo de la recepción auditiva y en el procesamiento del mensaje.
- Clasificación según el grado de pérdida auditiva:

Cañizares (2015) clasifica las deficiencias auditivas según BIAP (Bureau International d’Audiophonologie) de la siguiente manera:

- Audición normal: pérdida entre 0-20 dB. Ningún problema funcional.
- Hipoacusia ligera o leve: pérdida entre 21-40 dB. Deficiencia auditiva ligera.
- Hipoacusia media o moderada: (41-70 dB.) 1º grado: entre 41-55 dB. 2º grado: entre 56-70 dB. Deficiencia auditiva media.
- Hipoacusia severa.: (71-90 dB) 1º grado: entre 71-80 dB. 2º grado: entre 81-90 dB. Deficiencia auditiva severa.
- Sordera profunda: (91-119) 1º grado: 91-100 dB. 2º grado 101- 110 dB. 3º grado: 111- 119 dB. Deficiencia auditiva profunda.

- Cofosis: pérdida de 120 dB o superior. Deficiencia auditiva total.
- Clasificación según la edad de aparición (Cañizares, 2015):
 - Sordera o hipoacusia prelocutiva: aparece antes de que el niño pueda familiarizarse con los sonidos del habla. En los dos primeros años es posible un implante coclear y luego se podrá adquirir el lenguaje.
 - Sordera o hipoacusia postlocutiva: aparece después de haber adquirido el lenguaje. Presenta una mejor adaptación a la nueva situación, al estar ya familiarizado con los sonidos y el habla.
- Clasificación según su etiología (Benito-Orejas; Ramírez-Cano; Casasola-Girón; Sánchez-Martínez; Cifuentes-Navas; Morais-Pérez, 2017, p.73):
 - Hereditaria: cuando se es portador de una causa genética.
 - Hipoacusia infantil con antecedentes de primero, segundo o tercer grado, no es genética, pero sugiere ser hereditaria.
 - Adquirida: cuando existen factores perinatales de riesgo, tales como infecciones, enfermedades degenerativas, anomalías craneofaciales y otros hallazgos de hipoacusia.
 - Origen desconocido: no se conoce la causa.

5.2.4. Discapacidad Intelectual

Es aquella definida como las limitaciones que presentan las personas en las habilidades cotidianas a la hora de aprender, comprender, comunicarse y responder ante diferentes situaciones. Es irreversible, pero si su entorno es favorecedor y se dan las condiciones adecuadas, pueden progresar y lograr objetivos.

En relación con los criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual (DI) establecidos por el Libro de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, comúnmente llamado DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (2013, p. 33-36), en español: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, la DI se clasifica por el nivel de gravedad: leve, moderado, grave y profunda.

Leve:

- Dominio conceptual: la presencia de discapacidad intelectual en los niños y niñas de preescolar puede pasar desapercibida, empieza a manifestarse en alumnado de Educación Primaria. Muestran facultades limitadas en el

aprendizaje de habilidades escolares. En las personas adultas existe una alteración del pensamiento abstracto, de la función ejecutiva y de la memoria corto plazo.

- Dominio social: la persona es inmadura en cuanto a la socialización. En la comunicación, la conversación y el lenguaje son más inocentes que sus iguales. Se encuentran dificultades de regulación de las emociones según lo esperado para su edad. Carecen de comprensión de riesgo y de peligro. Puede ser manipulado por otros debido a su ingenuidad.
- Dominio práctico: la persona puede tener autonomía en su cuidado personal. Precisa de ayuda en las tareas de la vida diaria. Las actividades recreativas y sus gustos son muy parecidas a las de las personas de su edad con desarrollo típico. Generalmente necesita ayuda para tomar decisiones sobre su salud y sobre temas legales. Necesita ayuda para criar una familia.

Moderado:

- Dominio conceptual: la persona con DI está retrasada respecto a sus iguales. Su progreso escolar es muy lento. En adultos las habilidades académicas son de un nivel elemental. Precisan ayuda tanto en las actividades académicas, como en su vida personal. Necesitan ayuda para completar tareas de la vida cotidiana. Pueden tener cuidadores que sean responsables de ellos.
- Dominio social: la persona presenta dificultades respecto al comportamiento social y comunicativo con relación al resto de sus iguales. Puede comunicarse oralmente, pero sus palabras o frases son simples. Puede mantener una relación familiar de amistad y/o amorosa. Puede tomar decisiones, ayudado por su cuidador.
- Dominio práctico: la persona puede ser responsable respecto a sus necesidades, aunque necesite entrenamiento largo para que sea autónomo. Puede participar en tareas de su hogar. Puede asumir empleos que no precisen de mucha dificultad.

Grave:

- Dominio conceptual: la persona presenta escasa comprensión del lenguaje, de los conceptos que implican número, tiempo y cantidades. Precisarán apoyo durante toda su vida.
- Dominio social: el lenguaje se encuentra limitado, apenas aprenden unas pocas palabras o frases sencillas, y lo utilizan para comunicarse, más que para la explicación. Les satisface estar con su núcleo más cercano.
- Dominio práctico: necesita ayuda en todas las actividades cotidianas, a su vez supervisión constante. El cuidador tomará las decisiones concernientes a su vida por él. En este grado de DI existen conductas inadaptadas (ej: autolesiones).

Profundo:

- Dominio conceptual: la persona manipula objetos, pero no los utilizan de modo funcional.
- Dominio social: escaso dominio de la comunicación con otras personas, sin embargo, puede expresar con comunicación no verbal sus deseos y emociones. Disfruta de estar con su familia y personas allegadas.
- Dominio práctico: depende de otros para todas las actividades de su vida. La presencia de discapacidad sensorial y motora limita su socialización meramente a la observación.

5.2.5. Discapacidad Psíquica

Es aquella que está relacionada con la conducta y la persona afectada presenta trastornos en el comportamiento adaptativo.

Su origen puede estar en la depresión mayor, la esquizofrenia, la bipolaridad, trastornos de pánico, síndrome orgánico, autismo y síndrome de Asperger, entre otros.

Mientras que la OMS reconoce la discapacidad psíquica como una de las cuatro discapacidades que figuran en la clasificación de la CIF, la Fundación ONCE resalta que la discapacidad psíquica incluye a la discapacidad intelectual (en el apartado anterior) y a la psicosocial.

Este último término de discapacidad psicosocial incluye la perspectiva social en las discapacidades psíquicas. Se trata de problemas mentales que afectan a la persona que los padece, de forma temporal o permanente, para llevar a cabo una o más actividades en el ámbito social, en el día a día de su vida cotidiana.

6. LA PLURIDISCAPACIDAD

6.1. Concepto de pluridiscapacidad

La pluridiscapacidad o multidiscapacidad es un término que engloba una amplia variedad de limitaciones que afectan a la persona con discapacidad.

Soro-Camats, Basil, y Rosell (2012, p.116-117) definen a esta como:

“Una gama de inhabilidades en dos o más ámbitos del desarrollo humano, siempre considerando que el área de la cognición debe verse afectada para que la persona sea considerada como pluridiscapacitada”.

El autor Von Tetzchner considera a la pluridiscapacidad (2012, p.118)

“como una patología que afecta a todo el desarrollo de asimilación de conocimientos, procedimientos y habilidades habituales en la vida diaria de las personas, añadiendo que esta afectación va unida a otra, pudiendo ser esta última motriz, sensorial, comunicativa, etc”.

Ambas definiciones parecen estar en sintonía, donde lo cognitivo está afectado y además otra área.

Por último, el Ministerio de Educación (2013) en su documento sobre Discapacidades: conceptos elementales de Educación Especial e inclusión, define así la multidiscapacidad:

“La multidiscapacidad como la asociación de varias discapacidades de orden físico, mental, sensorial, emocional o de comportamiento social de una misma persona; es así como un niño con Multidiscapacidad tiene más de un diagnóstico y esto depende exclusivamente a las áreas afectadas en el mismo, ya que el nivel de intensidad varía mucho, según la capacidad del niño y las necesidades de este”.

De acuerdo con todo lo citado podemos concluir que se puede hablar de pluridiscapacidad cuando dos o más discapacidades, física, psíquica, intelectual o sensorial están asociadas en una misma persona, la cual necesita apoyos en las áreas afectadas.

6.2. Problemáticas de la pluridiscapacidad

Soro-Camats et al. (2012, p. 117), mencionados anteriormente, señalan que, en comparación a las personas con desarrollo típico, aquellas con pluridiscapacidad tienen un riesgo mayor de presentar otros problemas de salud:

“Aquellas personas que son diagnosticadas con pluridiscapacidad tienen afectaciones asociadas que, en gran medida, son las que dan el nombre a la pluridiscapacidad. Las deficiencias se basan en dificultades profundas a nivel motor, complicaciones durante el desarrollo del lenguaje, lo que altera la comprensión, expresión y comunicación, sin dejar atrás la discapacidad intelectual en mayor o menor grado, los problemas de memoria a largo y corto plazo, la conciencia del mundo real, y, para terminar, el desarrollo emocional y afectivo”.

Según Hernández et al. (2017) existe la posibilidad de que aparezcan problemas añadidos a este colectivo como son la discapacidad auditiva y/o visual, lo que les dificultará aún más el contacto con el mundo exterior,

Asimismo, las personas con pluridiscapacidad pueden acumular muchos otros problemas asociados que afectan a sus vidas, como pueden ser trastornos de conducta, también más probabilidades de manifestar trastornos por déficit de atención (TDAH) e hiperactividad o trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Otras afecciones pueden ser cutáneas, dificultad en la vigilia y el sueño, dolores a causa de malformaciones físicas, posiciones incorrectas y dificultades respiratorias, entre otras.

En lo que atañe al equilibrio personal, Fernández, Cabezas, Leiva & Cartes (2018) añaden que las personas con pluridiscapacidad presentan impulsividad, lo que conlleva una dificultad mayor para abordar las situaciones del día a día, así como intereses restringidos, lo que limita en gran medida la participación de la persona en actividades, conductas estereotipadas y/o autoagresiones. Se considera escasa o nula la conciencia de la propia existencia y de la de los demás. La autonomía también suele ser baja, lo que significa que necesita ayuda constante en todas o en casi todas las actividades y presenta complicaciones a la hora de la ingesta de comida y de succión de bebidas, etc.

6.3. Etiología de la Pluridiscapacidad

De acuerdo con Basil (2012), las personas diagnosticadas con pluridiscapacidad primeramente fueron diagnosticadas con otro padecimiento previo. Un antecedente puede ser

la prematuridad extrema, que podría desembocar en una mayor posibilidad de desarrollar afecciones neuromotrices y sensoriales.

La pluridiscapacidad, según Gómez, Jaime, Palencia, Hernández y Guerrero (2013), es causada por una lesión neurológica amplia y difusa en el Sistema Nervioso Central de etiología congénita o adquirida, con secuelas irreversibles, manifestando discapacidad intelectual a la que le suelen acompañar otros déficits.

En la etapa prenatal, se pueden manifestar, bien a causa de algunas enfermedades que padece de la madre gestante o bien el feto en desarrollo. Entre ellas se encuentran la diabetes mellitus, la desnutrición de la madre, el consumo de drogas, la exposición a radiaciones, etc. También puede conllevar a pluridiscapacidad las alteraciones de los cromosomas como, por ejemplo, el Síndrome de Down o Síndrome del cromosoma X frágil, así como alteraciones del sistema nervioso central, como la espina bífida o alteraciones del metabolismo.

En un 80% de los casos la causa es congénita y la gran mayoría se originan en la etapa prenatal. Sin embargo, se puede producir también durante el periodo perinatal o postnatal. Si la etiología es perinatal, la pluridiscapacidad puede ser debida a traumatismos craneales, a hemorragias intracraneales (ACV), a meningitis o trastornos respiratorios, entre otros. En cambio, si la etiología es postnatal las causas de la discapacidad múltiple pueden ser debidas a carencias alimenticias o maltrato físico.

La pluridiscapacidad adquirida se provocaría a partir de los 24 meses de vida. Es de etiología más evidente, debido a traumatismos craneales por golpes, caídas, accidentes, etc., consumo de determinados productos tóxicos, infecciones o trastornos degenerativos, como el Síndrome de Rett.

En la actualidad, el porcentaje de personas con lesiones neurológicas ronda 0.5-0.7% según la OMS (2011), con una estimación del 2%, aproximadamente, entre el total del alumnado con discapacidad.

6.4. Diagnóstico de la pluridiscapacidad

Conocer el origen de la pluridiscapacidad es esencial para el diagnóstico, lo que ayuda a las familias a situarse en el lugar oportuno, buscar recursos y conectarse con otras personas en situaciones similares.

Descubrir su diagnóstico es útil también para el profesorado, siempre y cuando se complemente con la observación directa de los demás agentes que conviven en los diferentes entornos de la niña o el niño.

La complejidad de la pluridiscapacidad comporta las visitas a una serie de especialistas en el ámbito médico y diversos profesionales como fisioterapeutas o logopedas, lo que contribuye a incrementar la incertidumbre en la familia, debido a que cada especialista ofrece un diagnóstico y/o tratamiento diferente.

Es crucial que un profesional de referencia para la familia comente por primera vez el diagnóstico con tacto, poniendo el énfasis en las potenciales del desarrollo del niño o niña.

6.5. Impacto de la Pluridiscapacidad

6.5.1. Impacto en la vida diaria de las personas con pluridiscapacidad.

Aunque en el escrito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad cita textualmente “Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo” (2006, artículo 5) esto no siempre se cumple.

La pluridiscapacidad provoca un gran impacto en la vida diaria de estas personas, un colectivo muy vulnerable, al que en ocasiones no se le respeta sus derechos y se les tiene en un nivel de desigualdad en los diversos entornos.

A continuación, se citan algunos de los riesgos que pueden correr las personas con múltiples discapacidades, a nivel familiar, escolar y social.

Pueden llegar a ser víctimas de discriminaciones en su vida cotidiana, corren el riesgo de quedar excluidos o restringidos por motivos de pluridiscapacidad y sufrir falta de igualdad efectiva en su entorno más inmediato, el familiar. La discriminación abarca también al trato que puedan recibir considerándolos infantiles, incluso con la sobreprotección.

Por otra parte, existen familias que por las razones que sea no pueden o no quieren ocuparse de sus hijos e hijas con pluridiscapacidad, por tanto, estos se ven abocados a vivir en centros tutelares si no existen familias dispuestas a la adopción.

El acceso a aulas ordinarias en el sistema educativo español es muy complejo a día de hoy para este alumnado. Sus limitaciones cognitivas, asociadas al resto de discapacidades, sensoriales o motoras y el hecho de que el sistema educativo convencional no cuenta con los recursos humanos y materiales que requiere un alumno o alumna con pluridiscapacidad hace que en la actualidad todavía se encuentren segregados. Por ello, incluso cuando en la

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se afirma que “Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (2005, artículo 24) su inclusión escolar está aún por llegar.

Una de las grandes dificultades que presentan estas personas tiene que ver con el desarrollo de su autonomía, debido al alto grado de movilidad reducida. En ocasiones resulta muy difícil para ellos desenvolverse en entornos que favorezcan la relación con los demás, desarrollar sus habilidades sociales, comunicarse y tomar sus propias decisiones. En definitiva, al depender de cuidadores que facilitan su movilidad, les dificulta tener autonomía personal y lograr la inclusión social. Además, existe un fuerte estigma social y prejuicios respecto a ellos. Es necesario añadir que aún hoy los accesos a edificios, vías públicas y otras instalaciones de uso público no son accesibles para ellos, en el caso de movilidad reducida.

6.5.2. Impacto de la pluridiscapacidad en las familias

El nacimiento de un hijo o hija con pluridiscapacidad siempre es un momento trágico e impactante y provoca un proceso de duelo por la pérdida simbólica de un hijo o hija esperado. Kübler-Ross y Kessler (2006) propone cinco fases hasta llegar a asumir este duro acontecimiento vital, y serían: negación y aislamiento, ira, negociación, depresión y aceptación, o como se está imponiendo en la actualidad, el término adaptación.

Inicialmente se provoca la etapa de “negación” y “aislamiento”. Esta primera fase se caracteriza por el dolor, la confusión, la incredulidad y el rechazo a la realidad imperante. Asimismo, en el “aislamiento” la familia, o alguno de sus miembros, se niega a aceptar el hecho tal y como es.

En la segunda etapa citada como “ira” se culpa a otros o a sí mismo de la pluridiscapacidad de su hijo o hija. Los sentimientos que se suelen presentar en dicha fase son la frustración y el enfado.

A la “ira” le sobreviene la “negociación”, que consiste en que la madre o el padre intenta negociar o buscar cómo revertir la pérdida mediante promesas que no podrá cumplir, cambiando acontecimientos en su mente para dar respuesta a lo que pudo hacer y no hizo. A esta fase también se le llama “negociación irracional”.

Después viene la “depresión”, que implica una gran tristeza, vacío, desaliento, aislamiento, insomnio, irritabilidad... En esta etapa se puede requerir ayuda psicológica.

Y por último, llega la fase de la “aceptación” de la realidad o “adaptación”.

A continuación se pasa a describir algunas de las consecuencias de la pluridiscapacidad en un miembro de la familia, además del duelo.

La carga emocional que pueden experimentar los padres, madres, hermanos o hermanas de un niño o niña con múltiples discapacidades es mayor a la carga emocional que tiene la familia de un niño o niña con desarrollo típico.

El estado de estrés suele estar acompañado por la mucha responsabilidad que tienen y por la ayuda o apoyo que necesitan por parte de profesionales externos, y la que en realidad reciben.

Asimismo, otra de las consecuencias tiene que ver con la energía y el tiempo que le dedican a su hijo o hija. La energía es el combustible que el cuerpo humano necesita para ser productivo, y al estar al cuidado de su hijo o hija dependiente las 24 horas del día la familia puede llegar a fatigarse por la presión diaria que comporta la atención a la persona con pluridiscapacidad. Y en cuanto al tiempo del que disponen a causa de las situaciones de su hijo o hija, lamentan que requieren más tiempo que las familias con niños y niñas neurotípicos para, por ejemplo, realizar las actividades de la vida diaria, visitas médicas, terapias, etc. Todo esto les dificulta conciliar familia, atención al hijo o hija y trabajo.

Cuanto más discapacidades, más son los gastos en las terapias de sus hijos o hijas, por lo tanto, las familias se ven obligadas a invertir más recursos, si desean que aquellos mejoren o un puedan tener un mantenimiento. Sin embargo no todas las familias cuentan con los recursos económicos necesarios.

La pluridiscapacidad impacta sobre las hermanas y hermanos sin discapacidad pudiendo sentir una situación de abandono y pérdida al sentirse marginados por sus progenitores en pro de su hermano o hermana con pluridiscapacidad. En ocasiones, se enfadan cuando otras personas se le queda mirando a su hermano o hermana y por sus comentarios. Así como, suelen empezar a asumir roles de responsabilidades con respecto a su hermano o hermana a una muy corta edad.

7. LEGISLACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD

Este apartado incluye las principales políticas públicas que protegen y asisten a las personas con discapacidad y pluridiscapacidad.

Se desglosa en tres **secciones** principales.

7.1. Legislación Internacional.

- Convención de las Personas con Discapacidad.

El motivo de esta es asegurar el respeto, la igualdad de derechos humanos, la libertad, la dignidad de todas las personas, independientemente de su condición de discapacidad o pluridiscapacidad, de cualquier índole, sea física, intelectual, sensorial, enfermedad, enfermedad rara, síndrome o trastorno, que dificulte o impida su participación plena en la sociedad.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En esta se manifiesta que *“Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”* (1948). Esto significa que se incluye el colectivo con pluridiscapacidad, pues tienen el mismo derecho a la misma protección legal que aquellas sin pluridiscapacidad y están protegidas frente a cualquier actitud discriminatoria.

- Tratado constitutivo de la comunidad europea.

El Consejo Europeo, dentro de los límites adjudicados por la Comunidad, expone en este tratado adoptar acciones adecuadas, a propuesta de la Comisión y tras consultar al Parlamento Europeo, para combatir la marginación, la segregación y la discriminación por motivos de cualquier índole, tanto sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, como discapacidad, edad u orientación sexual.

7.2. Legislación nacional.

- Constitución Española:

En el artículo 9, más concretamente en el punto 2, se muestra que *“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o*

dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.” (1978).

Esto incluye al colectivo con discapacidad, lo que significa que las autoridades están obligadas a establecer políticas que garanticen la libertad y la igualdad efectiva de oportunidades para las personas con discapacidad y con pluridiscapacidad. Mientras que en el artículo 10 enuncia que toda persona presenta dignidad y derechos humanos inherentes al colectivo de un país, así como libertad en el desarrollo de su personalidad y el respeto a las normas que rigen el mismo.

Al tiempo que, en el artículo 14, declara que todas personas son iguales ante la ley. Y el artículo 49, se refiere directamente a ellos y a ellas, concreta que las personas con discapacidad tienen que ejercer sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones que una persona sin discapacidad. Esta ley garantizará su cumplimiento favoreciendo medidas políticas que aseguren la plena autonomía personal y la inclusión social en entornos de fácil acceso y fomentarán la participación de sus organizaciones.

- El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social es la norma general sobre los derechos de las personas con discapacidad en España.

El objeto de esta ley está recogido en el capítulo 1, especialmente en el primer artículo del Real Decreto, y es asegurar la igualdad de oportunidades y de trato. Además de garantizar que se cumpla el ejercicio de los mismos derechos que poseen las personas sin discapacidad, por medio de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la eliminación de la discriminación, de acuerdo con los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España.

- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Esta garantiza tanto la igualdad de oportunidades, como la ausencia de discriminación, estableciendo medidas para evitar las desventajas. Las personas con discapacidad son aquellas que presentan a partir de un 33%. La acreditación de esta se llevará a cabo de acuerdo con lo establecido en esta Ley y será válida en todo el país.

7.3. Legislación autonómica

- Ley 1/2024, de 8 de febrero, de apoyo al proyecto de vida de las personas con discapacidad en Castilla y León:

La finalidad de esta ley es asegurar que las personas con discapacidad que residen y estén empadronadas en Castilla y León obtengan los apoyos profesionales que se les debe procurar para vivir independientemente, pudiendo desarrollar su proyecto vital.

Las administraciones públicas, según lo recogidos en el título VII de la Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León, y el título II de la Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, serán las encargadas de coordinar estos servicios, incluyendo en estos los sociales, salud, educación, cultura, vivienda, justicia y empleo, protegiendo especialmente a quienes viven en el entorno rural.

8. ENFOQUES INCLUSIVOS DE LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN

Las demandas de la sociedad actual y del mercado laboral han puesto de manifiesto la necesidad de nuevas competencias para todos. Al mismo tiempo han surgido nuevos métodos de trabajo, como el aprendizaje cooperativo, el ABP, el aprendizaje 3.0. o enfoques como el Diseño Universal de Aprendizaje, que evidencian el beneficio del aprendizaje a través de estos métodos y de las nuevas tecnologías. Por ello, porque el mundo ha cambiado, el proceso de enseñanza-aprendizaje también ha de cambiar.

8.1. Enfoque de la integración escolar

Actualmente se considera a la integración escolar solamente como el inicio de la lucha por mejorar la calidad de la educación para todo el alumnado, por lo tanto aunque insuficiente es un gran paso que comenzó en 1985, con el R.D. de Ordenación de la Educación Especial, que legalizaba el programa experimental de integración educativa. Seguidamente se publicaría la Orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso siguiente, 1985-1986 en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos; con lo que se obligaba a que progresivamente las denominadas Aulas de Educación Especial desapareciesen de los centros ordinarios y que los alumnos con discapacidad psíquica, física o sensorial o por inadaptación pudieran integrarse con las mayores posibilidades de éxito.

En esta etapa experimental de la integración escolar se desarrolló el Debate para la Reforma Educativa organizado por la D.G. de Renovación Pedagógica donde era director general Álvaro Marchesi. En él destacan dos momentos importantes:

- Seminario sobre la Integración Educativa en el que se trata sobre un mejor futuro para las personas con discapacidad. Se pone de relieve la formación de profesores especialistas, se analizan estrategias para intervenir en el aula, así como el diseño flexible de adaptaciones curriculares a partir del currículo ordinario para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 15 de junio de 1989 que establecía las orientaciones para transformar las unidades de Educación especial en centros ordinarios de E.G.B. y las medidas de provisión de servicios educativos.

Con la LOGSE en 1990 se impulsó con fuerza la integración escolar, ya que esta ley reconocía los derechos de aquellos que por razones personales, sociales o culturales eran más desfavorecidos. Se daba así respuesta a la gran diversidad y heterogeneidad, introduciendo modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos y se potenciaba la igualdad de oportunidades ante las desigualdades tratando de alcanzar una calidad de enseñanza para todos.

El objetivo de la integración escolar en el aula ordinaria era favorecer la educación y el aprendizaje del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, de acuerdo con las posibilidades de cada uno, teniendo en cuenta que cualquier alumno y en cualquier momento a lo largo de su escolaridad podía precisar ayudas pedagógicas, puntuales o permanentes. La valoración inicial de las necesidades llevaría consigo un plan de actuación y al final de curso se evaluarían los resultados, en función de los cuales se podría cambiar dicho plan.

Para conseguir los objetivos establecidos con carácter general, era la escuela la que debía dar la respuesta educativa, tanto con la adaptación del currículo, dando el apoyo individualizado, resolviendo lo relativo a los espacios ordinarios, a los profesionales cualificados y abría las puertas a la colaboración con las familias quienes, podían participar para la toma de decisiones.

De tal manera el principio de atención a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado se convertía en uno de los ejes de la acción educativa.

De acuerdo con Carreño y Joza (2020, p.4-5)

“La integración escolar es la participación del niño con necesidades educativas especiales en el aula regular, que le permite mediante la vinculación a actividades académicas y extraacadémicas, el desarrollo de aprendizajes y habilidades de socialización necesarias para un desempeño apropiado en la comunidad”.

Asimismo, Cornejo, C. (2014, p.2) afirma que la integración escolar es *“un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad”.*

El enfoque de la integración educativa comprende:

- Integración en el aula ordinaria: el alumnado con necesidades educativas especiales asiste a la misma aula que sus compañeros, tiene así acceso a la educación y a las mismas oportunidades que aquellos que no presentan aquellas necesidades.
- Maestros especialistas: los niños con NEE reciben apoyos educativos especiales que cubran sus necesidades individuales.
- Coordinación entre tutores y especialistas: la colaboración entre los maestros-tutores y los maestros de educación especial son necesarias para ofrecer la atención necesaria a los NEE.
- Atención individualizada y flexible: tanto en la programación como en la atención de los alumnos con NEE es necesario para poder cubrir sus necesidades individuales.
- Desarrollo integral: se atiende al alumnado de forma integral, no solo académicamente sino también socialmente, para formarlos para la vida y para una sociedad diversa.

Existen unos principios de acuerdo con la integración educativa de cualquier alumno con alguna NEE o bien por su origen, religión o cultura:

- Principio de normalización: cuya idea consiste en aceptar las diferencias, eliminando la discriminación y reconociendo los mismos derechos a todo el alumnado.
- Principio de racionalización y sectorización: se centra en buscar el equilibrio en los servicios de apoyo para el alumnado que presenten necesidades educativas especiales y los recursos y profesionales que precisen. Además de extender los servicios y medios a cualquier otro estudiante con o sin discapacidad que los pueda necesitar en un momento determinado.
- Individualización: se centra en enfocar la enseñanza de acuerdo a las necesidades específicas e individuales de cada alumno para que sea posible garantizar el apoyo necesario con el fin de desarrollar al máximo su potencial.

Existen dos tipos de integración escolar, según afirma Valencia (2017):

- La integración total significa que, pese a presentar algún tipo de discapacidad, este alumnado asiste a centros ordinarios la jornada completa y comparten aula

con compañeros y compañeras sin discapacidad. Dicha integración implica que estos estudiantes pueden ser susceptible de recibir una atención educativa más especializada para que puedan seguir el currículo ordinario como el resto de su clase.

- La integración parcial con concurrencia a la escuela especial se refiere a la escolarización combinada, que quiere decir que el alumnado acude a los dos centros de forma simultánea.

Ante todo lo expuesto, se podría afirmar que la importancia de la integración educativa del alumnado en centros ordinarios es un primer paso social que permitiendo el acceso a la misma educación, favorece la igualdad de oportunidades, aunque quede mucho camino por recorrer. Es también el primer peldaño para garantizar la atención a la diversidad independientemente de las NEE y que trata ayudar a la aceptación tanto personal como social.

8.2. Enfoque de la inclusión escolar.

El Movimiento Regular Education Initiative (REI) nació en EE.UU. a mediados del siglo XX, con W. Stainback y S. Stainback (1984), M.C. Reynolds y H.J. Walberg (1987) y M.C. Wang (1995). En esa época Magdalena Will (1986) se encarga de los Programas de Educación Especial, y es cuando se pasa de la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva.

El resumen del objetivo del Movimiento REI es básicamente acabar con el doble sistema: la Educación Especial y la Educación General y unificarlo en un único sistema y en aulas ordinarias, donde todo el alumnado, con y sin discapacidad, comparte los mismos recursos y las mismas oportunidades, para eliminar la segregación y propiciar la inclusión.

Para que la enseñanza sea efectiva será necesario transformar la manera de trabajar de los profesores, creando equipos con profesionales cualificados y adoptando metodologías de enseñanza cooperativa. De esta forma el sistema educativo y la escuela inclusiva se adaptan y responden a todos, pues se promueve compartir los recursos, las variadas estrategias, las experiencias y las responsabilidades, garantizando la individualización para todo el alumnado y dando respuesta a las necesidades de cada cual.

La característica fundamental del aula inclusiva, según el movimiento REI, es que el apoyo educativo se da dentro del aula ordinaria. Por lo tanto, es necesario agrupar al alumnado de una forma heterogénea, favoreciendo el aprendizaje cooperativo. Las familias, el

profesorado, el alumnado y la comunidad, todos debemos colaborar en la educación de los niños. Mientras, los maestros tienen que facilitar al alumnado un aprendizaje significativo y el desarrollo de sus destrezas sociales, comprometiéndose a llevar a cabo una escuela inclusiva.

La escuela inclusiva en el mundo en el que hoy vivimos debe atender a todos los niños y las niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sensoriales, sociales o económicas. Esta escuela parte de la idea de que, si se proporciona el ambiente adecuado, la estimulación necesaria y actividades significativas, además de que vivir y aprender juntos, es la forma en que nos beneficiamos todos. Se trata de una cultura para favorecer la convivencia en armonía de todos los miembros de la humanidad.

Además, se argumentan los motivos para llevar a cabo la Escuela Inclusiva (2013):

- Económicas: la escuela inclusiva reduce el gasto de servicios especiales, lo que lleva a un beneficio de los recursos en las clases ordinarias, y se benefician de ellos un mayor número de alumnos/as.
- Académicas: el rendimiento académico del alumnado con NEE incluidos en aulas ordinarias, obtienen mejores rendimientos académicos que aquellos que reciben apoyos fuera del aula.
- Sociales: dado que todos vivimos en la misma sociedad y la escuela nos prepara personal, social y profesionalmente para ella, no hay motivo para la separación, más cuando todos ya adultos tenemos que convivir, estar juntos, compartir trabajos, relaciones y aficiones.

Bajo mi punto de vista se debe añadir que gracias a la inclusión escolar los valores y las actitudes de todos y cada uno de nosotros se modifican positivamente.

Actualmente, el planeta ya se encuentra inmerso en un plan de acción dirigido a todas las personas que en él vivimos para que nadie quede atrás en ningún aspecto, tampoco en materia de Educación, se trata de la Agenda 2030, en la cual se da un papel crucial a la Educación, y cómo no, a la inclusión. Según la Declaración de Incheon (República de Corea) aprobada en 2015 y el Marco de Acción para la realización del Objetivo De Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030, se persigue garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, tal y como se recoge en su punto 7:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (UNESCO, 2015, p.7).

En nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, en el presente curso 2023/24, la Consejería de Educación pone en marcha un conjunto de medidas de carácter inclusivo para identificar y superar las barreras con las que se encuentra el ACNEE, que ayuden en el proceso de inclusión en el contexto escolar y hagan posible su participación y valoración en el aula.

Estas medidas se denominan “apoyos especializados de comunicación, lenguaje, autonomía y socialización (apoyos CLAS)”. En cuanto a la organización y funcionamiento de estos apoyos se refiere, se propone desde la Consejería que estos se lleven a cabo siempre en el aula, independientemente de la etapa educativa, así como que el alumnado pueda participar en todas las actividades de su centro educativo. Sin embargo, se añade que excepcionalmente se podrá contar con un espacio físico, no exclusivo, para atender al alumnado de apoyo CLAS.

Por lo tanto, se puede afirmar que en nuestra comunidad, a pesar de las buenas intenciones, queda todavía camino por recorrer hasta llegar a una auténtica escuela inclusiva.

8.3. Enfoque DUA

La COCEMFE (s.f.) se refiere al “*Diseño Universal para el Aprendizaje*” (*Universal Design of Learning en inglés*), como un enfoque didáctico dirigido a proporcionar las mismas oportunidades para aprender a todas y todos los estudiantes en el aula, flexibilizando el currículo desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

El Diseño Universal para el Aprendizaje permite realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles e inclusivas, al identificar las barreras al aprendizaje y dar respuesta a todo el alumnado, a las diversas necesidades y capacidades de cada sujeto.

Los principios metodológicos del Diseño universal para el aprendizaje son la personalización, la diversidad y la flexibilidad.

Este enfoque tiene como objetivo conseguir la igualdad efectiva de oportunidades para todo el alumnado al erradicar las barreras físicas, sensoriales, afectivas y/o cognitivas que le impidan participar y aprender. Logrando así que se alcance la idea de que el entorno y la manera de enseñar son las barreras discapacitantes, en lugar de considerar al alumno como persona con discapacidad.

Para conseguir ese objetivo, el DUA propone que se ha de flexibilizar el currículo usando las nuevas tecnologías, medios audiovisuales, auditivos y sensitivos en Educación, que permitan adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales.

Se basan en los principios pedagógicos e investigaciones sobre psicología cognitiva, psicopedagogía y evolución del aprendizaje de Piaget, Bruner y Vigotsky (ZDP), algunos de los autores más influyentes en el campo de la Educación y la Psicología.

También para alcanzar el objetivo fundamental se investiga y se tiene en cuenta los resultados de la propia práctica docente.

Y finalmente, las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro han ayudado a identificar tres redes neuronales –afectivas, (el “porqué” del aprendizaje), de reconocimiento (el “qué” del aprendizaje), y estratégicas (el “cómo” del aprendizaje). Estas tres redes funcionan de forma interrelacionada como un solo organismo, en un mismo proceso. En estas redes se fundamenta el Diseño Universal para el Aprendizaje para ayudar a todo el alumnado y facilitar en especial el aprendizaje a los que presentan dificultades.

El DUA promueve una serie de pautas o estrategias que el docente debe emplear para llevar a cabo su práctica en el aula, con el fin de atender a la diversidad haciendo que todos los contenidos sean accesibles para todo el alumnado, delimitando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que cada estudiante debe alcanzar, así como los recursos humanos, como un maestro/a de apoyo o en su lugar de PT y los recursos materiales didácticos. Así se evitarán barreras con las que se encuentran muchos de ellos en el momento de acceder al currículo.

Las redes afectivas son fundamentales para lograr la motivación y la implicación del alumnado en querer aprender y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener en cuenta los intereses del alumnado tiene un valor positivo a la hora de planificar las variadas actividades que va a realizar para que se implique en ellas, como se deduce de la práctica docente y de las investigaciones.

Los principios que propone el enfoque DUA son:

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación.

1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información. Opciones que permitan modificar la presentación de los saberes básicos como, por ejemplo, cambiar el tamaño del texto, de la letra o fuente, utilizar cierto color para resaltar algún elemento o modificar el volumen o la velocidad a la que aparece la información sonora, entre otras. También se pueden ofrecer alternativas para mejorar la información auditiva: sugerir alternativas para la información auditiva como, por ejemplo, la utilización de subtítulos o transcripciones de documentos. Además del empleo de las emisoras FM. Presentar alternativas para la información visual como emplear sistemas de lectura por alguna persona o por medios digitales como lectores de PDF.

2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos. Definir el vocabulario a utilizar (enseñar con anterioridad el vocabulario), proporcionar alternativas al texto (imágenes, video, tablas...), explicar y enlazar ideas y estructuras previas, relaciones entre los elementos simples (esquemas/mapas conceptuales). Utilizar palabras clave o facilitar la decodificación de textos. Promover la comprensión entre diferentes idiomas: usar apoyos visuales o utilizar herramientas de traducción digital. Proporcionar

3. Proporcionar opciones para la comprensión. Activar los conocimientos previos, destacar ideas principales y relaciones entre ellas (fijar conocimientos previos esenciales para el nuevo aprendizaje), subrayar los elementos básicos, maximizar la memoria (usar reglas mnemotécnicas).

Reconocer la información e integrarla en las acciones que se realizan. Cada estudiante lo hace de manera diferente. Tiene que ser posible poder acceder al aprendizaje por diferentes vías. Se necesita presentar sistemáticamente la información en diferentes formatos, no exclusivamente con el libro de texto, sino también con otros recursos multimedia como audios,

vídeos o un aprendizaje práctico, de tal manera que todos tengan oportunidad de acercarse al aprendizaje.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción. Proporcionar alternativas en el ritmo, en los plazos, en la acción que hay que realizar y en los recursos materiales (manos, voz, joysticks, teclados, etc.). También se debe facilitar: el acceso a herramientas de asistencia, teclados alternativos / adaptados, plantillas para pantallas táctiles y un software accesible.

5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación. Suministrar materiales manipulables (bloques, modelos 3D, regletas, ábacos, etc.), medios alternativos para expresarse, aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas. Además de emplear diferentes estrategias para la resolución de problemas. Los centros escolares deben proporcionar herramientas que ayuden a redactar y a componer: correctores, predictor de palabras, conversor texto-voz, calculadoras, papel pautado, etc. Usar mentores: profesor, tutor de apoyo y compañeros. El profesor/a tiene que facilitar un feedback formativo para que el alumnado alcance el máximo nivel de dominio en todas las competencias.

6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. Usar ejemplos del proceso y resultados de la definición de metas, así como proporcionar pautas para dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo.

Redes estratégicas para planificar, gestionar y ejecutar el aprendizaje por diferentes medios: se trata de diseñar el cómo va a producir y cómo va a expresar su aprendizaje el alumno. Se debe ofrecer múltiples maneras de interactuar y diversas opciones de cómo va a ser mostrado el aprendizaje, de forma escrita, oral, individual o en grupo, por ejemplo. Lo fundamental es que sean capaces de exponer lo que han logrado aprender utilizando sus capacidades.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.

7. Proporcionar opciones para captar el interés. Esta pauta consiste en proporcionar opciones sobre cómo premiar conductas o logros conseguidos por los alumnos/as. Permitirles a los estudiantes participar en el diseño de actividades y en el establecimiento de objetivos.

8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. Motivar a los alumnos haciéndoles partícipes de poder formular los objetivos personalizándolos de diferentes maneras. Crear y organizar grupos de aprendizaje cooperativo con roles y objetivos claros. Así como fomentar la interacción entre iguales (por ejemplo, mediante la tutorización entre compañeros).

9. Proporcionar opciones para la autorregulación. Utilizar pautas, listas y rúbricas de objetivos de autorregulación y proporcionar mentores. Facilitar modelos y herramientas para recabar información sobre las propias y favorecer el reconocimiento de los propios logros.

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

9.1. Contexto del centro

El centro educativo en el que he llevado a cabo mis prácticas, correspondientes a la asignatura del Practicum II, durante el curso 2023/2024, ha sido el Centro Público de Educación Especial Número 1. Se trata de un colegio de titularidad pública, dependiente de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.

La Administración Educativa es la que propone la escolarización del alumnado en un centro de Educación Especial, mediante los Dictámenes de Escolarización elaborados por el Equipo de Orientación Educativa (EOEP).

El colegio de Educación Especial Número 1 está ubicado en la C/ Antonio Machado 26, en el sur de la ciudad de Valladolid y en el reciente barrio de Covaresa, un barrio residencial.

El colegio cuenta con las tres etapas en las que se divide la Educación Especial, que son: Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria, que se desglosa en dos niveles, denominados EBO 1 y EBO 2 y Transición a la Vida Adulta (TVA).

El recinto y las instalaciones son de nueva construcción ya que el centro se estrenó en el curso de 2018/19. Se trata de un centro adaptado y de fácil acceso para las características del alumnado.

El Centro es un edificio de dos plantas. El piso bajo se encuentra reservado, exclusivamente, a nuestro alumnado. Distribuido en 20 aulas no demasiado grandes, pensadas para trabajar con grupos reducidos de, aproximadamente, 6 alumnos por cada una de ellas, lo que permite ofrecerles una atención más individualizada.

Además, encontramos tres aulas de Audición y Lenguaje, una sala de fisioterapia y una sala multisensorial con luces, música, una cama de agua con vibración, una piscina de bolas, un columpio... para estimular al alumnado. Asimismo, disponen de una poza terapéutica, un apartamento para practicar las actividades de la vida diaria, un taller de restauración y otro de jardinería. También cuentan con un gimnasio, una biblioteca y una enfermería.

Las aulas que están dedicadas a clases se distribuyen de la siguiente manera: 5 unidades de Infantil (se atiende a niños y niñas cuya edad cronológica va desde 3 a 6 años), 7 de EBO1

(se atiende a niños y niñas cuya edad cronológica va desde 6 a 12 años), 5 de EBO2 (se atiende a alumnos y alumnas cuya edad cronológica va desde 12 a 16 años) y 3 de TVA (se atiende a chicos y chicas cuya edad cronológica va desde 16 a 21 años).

El patio del recreo es amplio, con un espacio cercado destinado para el alumnado de Infantil, diseñado para que puedan jugar sin ningún tipo de peligro y adaptado para su edad. Asimismo, existe una cerca reservada para alumnado en silla de ruedas y sus adultos acompañantes. En el patio, al aire libre, hay un parque con tobogán y con otras estructuras. El patio del recreo dispone de una cancha polideportiva donde pueden realizar actividades físicas y de ocio. Desde el patio se puede acceder al salón de actos y al comedor. También existe en el centro del patio un taller cubierto por una cristalera donde se imparten las clases de jardinería. Igualmente, a un extremo del patio encontramos el huerto escolar.

El colegio cuenta con una plantilla de 20 maestras. Cada grupo de alumnos tiene una maestra tutora, a quien le corresponde atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Además, para asistir a las necesidades especiales del alumnado las docentes son apoyadas por 20 Ayudantes Técnicos Educativos (ATES), que se ocupan de, entre otras labores, el control de esfínteres, el aseo de manos y cara, la salud bucodental, las actividades de ocio en el patio o en las diferentes dependencias y actividades de siesta.

Aparte de ellos, hay dos especialistas en Pedagogía Terapéutica con un doble perfil en Música y Educación Física, tres especialistas en Audición y Lenguaje y dos docentes más son los encargados de impartir los talleres de Restauración y Jardinería.

En el centro trabajan 4 fisioterapeutas, quienes proporcionan tratamientos físicos para mejorar la calidad de vida del alumnado. También cuentan con dos enfermeras que vigilan la salud y de las enfermedades crónicas del alumnado.

En el alumnado de este centro me he basado para realizar mi propuesta de intervención, aunque esta se puede extrapolar a todo aquel alumnado que presente las mismas o similares características y peculiaridades.

9.2. Estimulación multisensorial y basal

La propuesta de intervención que presento a continuación está basada en la estimulación sensorial y basal y es por ello que vamos a caracterizarla para poder entender mejor las actividades propuestas.

La teoría de integración sensorial, fundada por la terapeuta ocupacional Jean Ayres en la década de los 70, se basa en dominar la entrada de estimulación sensorial para que el alumnado dé respuestas adecuadas que incluyan los siete tipos de sensaciones.

1. Sentido de la Vista: procesamiento de los estímulos visuales.
2. Sentido del Tacto: procesamiento de los estímulos táctiles.
3. Sentido del Gusto: procesamiento de los estímulos gustativos.
4. Sentido del Oído: procesamiento de los estímulos auditivos.
5. Sentido del Olfato: procesamiento de los estímulos olfativos.
6. Sentido Vestibular: relacionado con el equilibrio y el movimiento.
7. Sentido Propioceptivo: percepción de la posición en el espacio.

No es mucha la bibliografía sobre el tema de la integración sensorial con la que se cuenta, tampoco sobre la estimulación basal. Por ello, me remito a mi propia experiencia, durante el periodo de prácticas en un centro de Educación Especial, con alumnado con pluridiscapacidad que precisa de este tipo de estimulación.

La teoría define la “integración sensorial” como el proceso neurológico a través del que el cerebro organiza las sensaciones experimentadas por nuestro cuerpo y en el entorno. Esta integración implica la capacidad del sistema nervioso para recibir información sensorial repetida, interpretarla adecuadamente y generar respuestas correctas. (2010, SlideShare)

El término de “estimulación basal”, de acuerdo con su fundador, Andreas Fröhlich, se describe como “una forma de potenciación de la comunicación, la interacción y el desarrollo orientada en todas sus áreas a las necesidades básicas del ser humano” (1970, Basale Stimulation).

Asimismo, la Estimulación Basal es “*un modelo de intervención que busca el desarrollo integral de la persona, basándose en el principio de la neurofisiología y de la teoría constructivista*” (2019, Estimulación basal - fisioterapia neurológica).

En vista del trabajo observado en el Practicum II, entiendo la Estimulación Basal como aquella intervención terapéutica y todas las acciones básicas y fundamentales, llevadas a cabo con el alumnado que requiere de estimulación multisensorial. Todo ello con el fin de activar y potenciar lo más posible sus sentidos y lo que percibe por ellos, para conseguir su mejor desarrollo integral.

El alumnado que presenta pluridiscapacidad muestra una serie de patologías y/o discapacidades combinadas que afectan a su desarrollo integral, tanto físico e intelectual, como sensorial y/o socioemocional. Debido a estas múltiples discapacidades y teniendo en cuenta la atención y el cuidado individualizado que requieren, se considera como el mejor abordaje para trabajar con ellos la estimulación basal.

Son muchas las características relevantes del alumnado con pluridiscapacidad. Además de presentar frecuentes problemas físicos, escasa percepción y alteraciones neurológicas, sus problemas cognitivos son severos o profundos y manifiestan dificultades en la comunicación, tanto en el aspecto comprensivo como en el expresivo. Sus escasas habilidades sociales hacen que no se relacionen libremente con el entorno, no demuestran poseer motivaciones ni iniciativa. Su comportamiento suele ser más bien estereotipado.

Fröhlich estableció una serie de objetivos de la Estimulación Basal para mejorar la vida de las personas con pluridiscapacidad:

- Detectar, mantener y sentir la vida, favoreciendo que el alumnado obtenga distintas experiencias sensorio-perceptivas.
- Integrar la experiencia del mundo exterior, estimulando los cinco sentidos del alumnado.
- Facilitar tanto la transmisión como la búsqueda conjunta para reconocer un canal de comunicación.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión de los propios sentimientos.
- Desarrollar el propio ritmo tanto cardiaco como respiratorio.
- Pretender “apoyar, acompañar y facilitar el desarrollo global de personas gravemente discapacitadas” (s.f., CRE Alzheimer).
- Optimizar la seguridad y construir confianza otorgándole calidad de vida.
- Favorecer la relación y el desarrollo con otras personas y el entorno.

Tipos de Estimulación basal:

- ✓ Estimulación Somática: tiene como órgano de recogida de la información a todo el cuerpo, por medio de los diferentes receptores sensoriales, en especial la piel, cuya función es facilitar la diferencia entre el propio ser humano y el mundo que le rodea.
- ✓ Estimulación Vibratoria: se trata de una estimulación propioceptiva mediante la cual los huesos y otras cajas de resonancia se encargan de recibir las ondas vibratorias, sonoras o no. Esas ondas que llegan al cuerpo y se convierten en experiencia interna del mismo. De tal manera, lo percibido mediante la estimulación vibratoria, por aquellos que no pueden oír, los acerca al mundo exterior, como si de sus oídos se tratase. Al mismo tiempo, se facilita la percepción corporal como experiencia interna.
- ✓ Estimulación Vestibular: Nuestra orientación espacial y el desarrollo del equilibrio son posibles a partir de la información recibida en el oído interno. Una vez integradas las experiencias perceptivas se adquieren conceptos como estar-no estar y cerca-distante y el facilitar la integración de los cambios del cuerpo en relación al espacio.

Las áreas básicas y fundamentales de estimulación basal son las expuestas hasta aquí, aunque sin olvidar la intervención perceptiva del resto de los sentidos en cada momento. Teniendo en cuenta al alumnado con pluridiscapacidad la forma de llevar a cabo una estimulación basal ha de ser globalizada en cada situación.

- ✓ Estimulación Auditiva: La estimulación auditiva y la percepción fonemática son básicas para el desarrollo cognitivo y contribuyen a la adquisición y desarrollo del lenguaje. La percepción auditiva se realiza mediante el sentido del oído. Con el alumnado con pluridiscapacidad la estimulación auditiva consiste en exponerle al sonido mediante el sentido del oído, por lo que entra en contacto con la información.
- ✓ Estimulación Visual: *Bajo el concepto “estimular la vista” se esconde el convencimiento de que el funcionamiento visual en alumnos visualmente disminuidos puede ser mejorado mediante un programa de instrucción en los campos de la sensación, capacidad motriz y programación visual (s.f., Programa IVEY). La eficiencia visual se describe como el nivel en que la*

capacidad de visión es aprovechada con el fin de obtener determinada información. Es esencial tener presente que si el alumno o alumna sufre crisis epilépticas o ataques convulsivos tras la exposición a ciertos patrones de luz intermitente se deben tomar precauciones en la estimulación para prevenirlos.

- ✓ Estimulación Olfativa: Esta estimulación trata de exponer al alumno o alumna con pluridiscapacidad al olor a través del sentido del olfato, entrando así en contacto con la información.
- ✓ Estimulación Gustativa: consiste en exponer al alumnado a diferentes sabores por medio del gusto, por lo que entra en contacto con la información. La presente estimulación se encuentra vinculada a la vía olfativa, siendo conveniente trabajar ambas conjuntamente. Precisa tener en cuenta los alérgenos, que es muy frecuente con este alumnado.
- ✓ Estimulación Táctil: De acuerdo con Luria (1978, p.14) las sensaciones exteroceptivas, en las que se encuentran las sensaciones por contacto, gusto y tacto, *se conforman de las señales procedentes del mundo exterior creando la base del comportamiento consciente*. Podemos afirmar que la estimulación táctil es aquella en la cual el ser humano adquiere la información mediante la piel o el sentido del tacto. A través de la piel se sienten estímulos, bien de forma activa, gracias a lo cual es capaz de percibir y discriminar texturas, formas, suavidad o dureza mediante el tacto, y de forma pasiva, también se experimentan sensaciones de dolor, placer, presión y temperatura.

9.3. Programa específico dirigido a un alumnado con pluridiscapacidad que requiere estimulación basal en la Etapa Básica Obligatoria 1

A la hora de intervenir en el aula con alumnado con pluridiscapacidad, la estimulación basal se contempla como una metodología efectiva tanto para mejorar la calidad de vida del alumnado como para favorecer su desarrollo integral.

Las 16 actividades propuestas se han desarrollado en los anexos que se adjuntan al final de este trabajo. Se han diseñado basándose en las diversas características del alumnado y su percepción sensorial. Cada una de ellas se describe con sus objetivos y contenidos claros, detallando su desarrollo, así como la metodología puesta en práctica. La evaluación, con un enfoque integral e individualizado, se llevará a cabo mediante métodos de observación y continuo seguimiento.

La estimulación basal se enfoca en dos áreas, el área propioceptiva y el área exteroceptiva. A su vez la propioceptiva atiende a 3 tipos de estimulación, que son, la estimulación vibratoria, vestibular y somática. Mientras que la estimulación del área exteroceptiva incluye a la visual, auditiva, gustativa, olfativa y táctil.

Para cada uno de estos tipos de estimulación se presentan dos modelos de actividades.

| Área de estimulación propioceptiva | |
|---|--|
| Estimulación somática Actividades 1 y 2 | <ul style="list-style-type: none"> - “El que toma fruta, disfruta” - “¡Um, qué rico!” |
| Estimulación vibratoria Actividades 3 y 4 | <ul style="list-style-type: none"> - “Relájate y vibra” - “El efecto diapason” |
| Estimulación vestibular Actividades 5 y 6 | <ul style="list-style-type: none"> - “El balancín divertido” - “Saltando a la voz de ¡Ya!” |
| Área de estimulación exteroceptiva | |
| Estimulación auditiva Actividades 7 y 8 | <ul style="list-style-type: none"> - “Me gusta cantar” - “Al ritmo de las maracas |
| Estimulación visual Actividades 9 y 10 | <ul style="list-style-type: none"> - “Colores opuestos” - “Explorando con la vista” |
| Estimulación olfativa Actividades 11 y 12 | <ul style="list-style-type: none"> - “El aroma es terapia” - “Inspira y expira” |
| Estimulación gustativa Actividades 13 y 14 | <ul style="list-style-type: none"> - “Sabores ocultos” - “Helando helados” |
| Estimulación táctil Actividades 15 y 16 | <ul style="list-style-type: none"> - “Con las manos en la masa” - “La caja sensorial” |

10. CONCLUSIÓN

Una vez concluido este trabajo es obligado reflexionar sobre si el planteamiento inicial del mismo ha cumplido con los objetivos marcados. Y efectivamente, para adentrarnos en la pluridiscapacidad hemos tenido que investigar primero sobre el término tan cambiante de la discapacidad en el momento actual en nuestra sociedad, y también en la clasificación de la misma. Para ello ha sido necesario bucear en aquellas entidades o autores con autoridad que nos ofrecen un concepto aceptado hoy en día, el de la discapacidad, así como de la pluridiscapacidad. Y una vez revisada la documentación, nos ha permitido reflexionar sobre las mismas. Por lo tanto, se puede afirmar que las primeras expectativas del trabajo se han cumplido.

Por lo que respecta al objetivo sobre el desarrollo de una propuesta de intervención con alumnado con pluridiscapacidad se ha requerido tomar como punto de partida los enfoques inclusivos de la discapacidad en Educación desde sus orígenes, como son la integración escolar en nuestro sistema educativo y la pretendida inclusión escolar, hasta llegar al enfoque didáctico que busca dar igualdad de oportunidades a todo el alumnado, la metodología DUA. Por ello, se ha planteado una intervención apoyada en la estimulación basal, en la que los objetivos, los contenidos, evaluación, metodologías y recursos son flexibles con el fin de favorecer la calidad de vida y el desarrollo integral del alumnado con pluridiscapacidad. Algunas de las actividades propuestas han podido ser puestas en práctica, lo que me ha permitido, por una parte, participar en primera persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado, observar sus respuestas al programa, evaluarlo y compartir los diferentes puntos de vista con la tutora del alumnado. Todo lo cual ha aportado conocimientos más allá de la teoría de las características del alumnado con pluridiscapacidad, que ha reportado un gran enriquecimiento para mi formación como futura maestra de Educación Especial.

La propuesta presentada, aunque en su origen está diseñada pensando en un contexto educativo concreto, un aula sensorial, se puede llevar a cabo con otros alumnos o alumnas, gravemente afectados que requieran terapias basales, para favorecer su desarrollo integral en otras aulas o centros.

Por último, destacar que la elaboración del presente trabajo, en algunas ocasiones ha sido una tarea ardua, debido a que existe poca bibliografía al respecto de la estimulación basal. También, añadir que parte de la bibliografía consultada sobre la discapacidad no se considera actual, puesto que el concepto mismo está en constante evolución. Con todo, el trabajo ha sido

un reto del que me siento orgullosa, me ha servido para aprender y ser capaz de enfrentarme a la tarea más hermosa, Educar.

REFERENCIAS

- Actius. (2021). *De la discapacidad a la diversidad funcional*. Actius By Orliman. <https://www.actiusbyorliman.com/de-la-discapacidad-a-la-diversidad-funcional/>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6 (9), 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Anmak Music (2023). *Diapasones Terapéuticos* <https://www.anmakmusic.com/diapasones-terapeuticos/>
- Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Editorial
- Ávila, J., González, MT, & Iglesias, M. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio comparado en la Universidad de Barcelona y la Universidad Politécnica de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 6(17), 135_158. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-los-estudiantes-universitarios-con-diversidad-S2007287215000402>
- Ayuso-Mateos, J. L., Nieto-Moreno, M., Sánchez-Moreno, J., & Vázquez-Barquero, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Med Clin (Barc)*, 126(12), 461-466.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/dof/spa/pdf>
- Bombín, E., Borja, I y Del Moral, G. (2014). *Aclarando conceptos. Basale Stimulation®, Integración Sensorial® y Snoezelen®*. <https://www.basale-stimulation.es/wp-content/uploads/2020/09/Aclarando-conceptos.pdf>
- Camacho-Conchucos, H. T., & Fajardo-Campos, P. (2012). Análisis descriptivo sobre deficiencias y discapacidades del desarrollo psicomotor en pacientes atendidos en el Instituto Nacional de Rehabilitación 2006-2008. *Anales de la Facultad de Medicina* 73 (2), 119-12.
- Centenera González-Carvajal, M. (2009). Estimulación neurosensorial en alumnos especialmente afectados. *Educational Psychology*, 15(1), 21-25. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/712a3c9878efefae8ff06d57432016ceb>
- Cerdá, M.C.; Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6,150-162.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) – SID*. (s. f.). <https://sid-inico.usal.es/clasificacion-internacional-del-funcionamiento-de-la-discapacidad-y-de-la-salud-cif/>

- COCEMFE. (2023). *Discapacidad orgánica* – COCEMFE. <https://www.cocemfe.es/informate/discapacidad-fisica-organica/discapacidad-organica/>
- Cognition (2023). *¿Sabes que es la estimulación temprana?*. <https://cognition.mx/blogs/vive-libre-con-cognition/sabes-que-es-la-estimulacion-temprana>
- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- Equipo específico atención alumnado con discapacidad visual de Málaga (s.f.) *De Atención Al Alumnado Con Discapacidad Visual*. <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/equipoespecificodiscapacidadvisualmalaga/ag/estimulacion-visual/>
- Expertos En Educación, E. (2023). Principios de la integración educativa en el aula regular. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/principios-de-la-integracion-educativa-en-el-aula-regular#:~:text=La%20normalizaci%C3%B3n%20implica%20reconocer%20id%C3%A9nticos,condiciones%20o%20favorezcan%20la%20discriminaci%C3%B3n>.
- Escuela Infantil Luna Lunera. (2022). *Luz Negra*. <https://eilunalunera.es/portfolios/luz-negra/>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (s. f.). *Estimulación Basal - CRE ALZHEIMER*. <https://crealzheimerserso.es/cre-alzheimer/terapias-no-farmacologicas/estimulacion-basal>
- Estimulación basal despertando sensaciones[1]*. (2010). [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/estimulacion-basal-despertando-sensaciones1/4464745>
- Estimulación Basal. (2020). El concepto de estimulación basal en educación. Recuperado de <https://estimulacionbasal.net/wp-content/uploads/2020/09/el-concepto-de-estimulacion-basal-en-educacion.pdf>
- Estimulación basal (2019). *Fisioterapia Neurológica*. <https://www.fisioterapianeurologica.es/tratamientos/estimulacion-basal/#:~:text=La%20Estimulaci%C3%B3n%20basal%20es%20un%20modelo%20de%20intervenci%C3%B3n%20que%20busca,ante%20la%20persona%20gravemente%20afectada>.
- Especial, E. (2023). *¿Qué es integración educativa?* *Sick29*. <https://edu-especial.com/que-es-integracion-educativa/>
- Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Reed, G., Stucki, G., & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: La clasificación internacional del funcionamiento. *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 859-869
- Fidelitis. (sf). *¿Qué tipos de discapacidad existen?* <https://www.fidelitis.es/que-tipos-de-discapacidad->

- Fundación Adecco. (2022). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural* / El Blog de Empleo de Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/#:~:text=Definici%C3%B3n%20de%20discapacidad%2C%20seg%C3%BA n%20la,una%20estructura%20o%20funci%C3%B3n%20corporal.>
- Fundación Juan XXII (2022). *¿Qué tipos de discapacidades existen?* <https://blog.fundacionjuanxxiii.org/que-tipos-de-discapacidades-existen>
- Gómez, K. V. A. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? Una revisión teórica y jurídica del concepto. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 21 (40), 59-72, <https://www.redalyc.org/journal/1002/100270963007/html/>
- Holguín, I. Marcela, G. Zambrano, J. y Reinaldo, V. (2022). La integración escolar en el aprendizaje de los estudiantes de preparatoria. 8, 490-507. <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Instrucciones de inicio de curso 2023-2024 de la DG de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa - Dirección Provincial de Valladolid. *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León*. (s. f.). <https://www.educa.jcyl.es/dpvalladolid/es/informacion-especifica-dp-valladolid/area-programas-educativos/atencion-diversidad-equidad-orientacion-educativa/instrucciones-inicio-curso-2023-2024-dg-planificacion-orden>
- Ley 1/2024, de 8 de febrero, de Apoyo al Proyecto de Vida de las personas con discapacidad en castilla y león*. <https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/12024-febrero-apoyo-proyecto.html>
- Lillo-Crespo, M., & Roldán-Merino, J. (2009). El concepto de estimulación basal en educación. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 21-31. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272009000600002
- Luria, A. R., & Mateo, M. P. (1978). *Sensación y Percepción*. Martínez Roca.
- Macías, P. (2021). *La nueva definición de discapacidad y su impacto en las organizaciones*. https://www.linkedin.com/pulse/la-nueva-definici%C3%B3n-de-discapacidad-y-su-impacto-en-las-pepe-mac%C3%ADas/?trk=article-ssr-frontend-pulse_more-articles_related-content-card&originalSubdomain=es
- Magdaleno, F., Nolla, R.M^a., Cabré, N., y Rosell, C. (2012). Fomento de la autonomía mediante el desplazamiento asistido. En E. Soro-Camats, C. Basil, y C. Rosell (eds.), *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp. 163-174). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Mara. (2021). Discapacidad orgánica. *ViveLibre*. <https://www.vivelibre.es/discapacidad-organica/#:~:text=La%20discapacidad%20org%C3%A1nica%20puede%20afectar,no%20tiene%20s%C3%ADntomas%20claramente%20identificables.>
- Martí, J. (2024). La instrucción directa: un método de enseñanza eficaz y contrastado. *XarxaTIC*. <https://xarxatic.com/la-instruccion-directa-un-metodo-de-ensenanza-eficaz-y-contrastado/>

- Médica, D. B. (2023). Estimulación basal. *Irenea*. <https://irenea.es/blog-dano-cerebral/estimulacion-basal-2/>
- Melero, C. F. (2019). Pluridiscapacidad en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5 (1), 105-114.
- Memoria de Grado de Educación Primaria, Universidad de Valladolid. Universidad de Valladolid. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/documentos/edprimva2_competencias.pdf
- Moya Masendo, D. (2012). *La integración sensorial como parte de la rehabilitación infantil*. <https://xn--daocerebral-2db.es/publicacion/articulo-la-integracion-sensorial-como-parte-de-la-rehabilitacion-infantil/>
- Muntaner, Joan Jordi (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Mª.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- NACIONES UNIDAS. (2016). UNESDOC Biblioteca. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.* (s. f.). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449#:~:text=Orden%20ECI%2F3857%2F2007%2C%20de%2027%20de%20dicie mbre%2C%20por%20la,de%20la%20profesi%C3%B3n%20de%20Maestro%20en%20Educaci%C3%B3n%20Primaria
- Pérez, J.I. y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 343-357
- Pérez, J. (2019). Familia promotora de independencia. *Revista de Educación Especial*, 10(2), 45-56. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3487/Familia_promotora_independencia.pdf?sequence=1&rd=0031673606147300
- Pinango, A., & Vega, L. (2018). Estimulación auditiva. *Caribeña de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-20.
- Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. Boletín Oficial del Estado, 167, 53449-53482. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>

- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-1263>
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 65, de 16 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>
- Real Decreto 82/1996, de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 44, de 20 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/82>
- Reyes, L. I. (2023). *Epilepsia fotosensible*. <https://centroaura.mx/epilepsia/tipos/fotosensible#:~:text=La%20epilepsia%20fotosensible%20es%20un,televisi%C3%B3n%20de%20una%20discoteca.>
- Romero, C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26549/1_Indice.pdf
- SANCCI, J. I. (2023). *¿Cuáles son los tipos de integración escolar?* (2023). Centro Rie. <https://www.centrorie.com.ar/post/cuales-son-los-tipos-de-integracion-escolar>
- Sanz, R. (s.f.). *Inclusión educativa y atención a la diversidad*. p. 4-43. [Archivo PDF].
- Soro-Camats, E., Basil, C. y Rosell, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición electrónica: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Stucki, G., & Cieza, A. (2009). *Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF)*. *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783.
- United Nations. (s. f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos / Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ANEXOS

ANEXO 1

| Actividad 1. “El que toma fruta, disfruta” | |
|---|---|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo somático. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none">- Autonomía.- Estimulación sensitiva.- Higiene.- Motricidad fina.- Motricidad gruesa. | <ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de calzarse y descalzarse autónomamente.- Seguir órdenes.- Sentir la textura de las uvas bajo las plantas de sus pies.- Desgranar un racimo de uvas.- Aplastar las uvas con los pies. |
| Metodología | |
| La metodología para llevar a cabo esta actividad es activa y participativa, pues es el propio alumno quien lleva todo el peso de la actividad, poniendo el foco en la experiencia práctica. | |
| Desarrollo | |
| <p>Para acometer esta actividad la maestra previamente ha comprado varios racimos de uva para llevarlos a la clase.</p> <p>Ya en el aula, el alumno con ayuda de la docente desgrana los racimos de uvas y los colocarán en un recipiente apto para la actividad (balde).</p> <p>Acto seguido, le pide al alumno que se descalce, se ponga unas calzas de plástico, que entre en el recipiente y comience a realizar la tarea de pisar la uva para obtener zumo de ella.</p> <p>Después, una vez realizado ese paso, el alumno saldrá del balde, se retirará las calzas de plástico de sus pies y se calzará, primero los calcetines y por último el calzado.</p> <p>A continuación, ya obtenido el zumo, le ayudaremos a verterlo con un colador a un recipiente tipo jarra.</p> <p>Para finalizar, podrá bebérselo por un vaso, sin problema, ya que los pies han estado cubiertos por el plástico de las calzas.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none">- Se calza y descalza autónomamente (siempre con la supervisión de un adulto).- Es capaz de seguir órdenes.- Siente la textura de las uvas bajo sus pies.- Desgrana el racimo de uvas. | |

- Aplasta las uvas con facilidad.

| Recursos | Temporalización |
|---|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Unos racimos de uvas.- Unas calzas de plástico.- Un recipiente, tipo balde.- Un vaso en el que beberá el zumo de uva.- Una jarra.- Un colador. | 1 sesión de 1 hora. |

ANEXO 2

| Actividad 2. “¡Um, qué rico!” | |
|--|---|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo somático. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - El convencionalismo social “Por favor”. - Seguimiento de órdenes. - Motricidad fina. | <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con el convencionalismo social “Por favor”. - Ser capaz de seguir órdenes. - Desenvolver el papel del chocolate, partirlo por filas, meterlo y sacarlo del microondas de forma autónoma. - Relajar manos, brazos y rostro. - Descubrir las sensaciones olfativa y gustativa al experimentar el masaje con chocolate derretido. |
| Metodología | |
| <p>La metodología de esta tarea es vivencial y multisensorial, enfocada en que el alumno sea el agente activo de la actividad.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Para la presente actividad la maestra adquiere unas tabletas de chocolate que lleva al aula. Al comenzar la sesión, le pide “Por favor” al alumno que desenvuelva el papel del chocolate, que parta varias tabletas en filas, para que así se funda más rápido, lo ponga en un plato, lo meta en el microondas y, por último, lo saque del mismo.</p> <p>Una vez deshecho el chocolate, la maestra, con unos guantes de látex, se dispone a embadurnar a nuestro alumno, que estará tumbado en una de las colchonetas de la sala multisensorial, para realizarle un masaje profundo y lento en la cara, las manos y los brazos. Mientras se observa cómo el niño se siente ante la situación.</p> <p>Además, durante esta actividad se incluyen la estimulación olfativa y la gustativa, por lo que podemos afirmar que esta experiencia es multisensorial.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Se familiariza con el convencionalismo social “Por favor”. - Es capaz de seguir órdenes. - Sigue órdenes sencillas y actúa de forma autónoma. - Se relaja mediante el masaje con chocolate. - Experimenta las sensaciones olfativa y gustativa. | |
| Recursos | Temporalización |

| | |
|--|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Unas tabletas de chocolate.- Un microondas.- Una colchoneta.- 2 guantes de látex. | 1 sesión de 1 hora |
|--|--------------------|

ANEXO 3

| Actividad 3. Relájate y vibra | |
|--|---|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo vibratorio. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación vibratoria. - Comunicación no verbal. | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de mediante una actividad placentera. - Reaccionar ante estimulaciones vibratorias que le produzcan o no placer. - Ser capaz de reconocer la parte del cuerpo que recibe la estimulación. |
| Metodología | |
| <p>La metodología de esta actividad se basa en la individualización y coloca al alumno concreto en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando el masaje según las preferencias y reacciones del alumno ante los estímulos que va recibiendo en esta experiencia sensorial.</p> <p>Para crear el aprendizaje se procede de forma lúdica, como si se tratara de un juego, primero creando un clima de seguridad con música de fondo, intentando crear una relación de confianza con él para que participe activamente para conseguir que se relaje.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Esta actividad consiste en que, durante la sesión de relajación, el alumno, que se encuentra tumbado en una colchoneta, recibe un masaje mediante los aparatos vibratorios, a lo largo de su tronco, su cabeza y sus extremidades superiores e inferiores. El masaje se realizará con suavidad.</p> <p>Se observará cómo reacciona el alumno para focalizar la estimulación en una sola parte de su esquema corporal o generalizarlo en las partes arriba mencionadas.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - El alumno consigue relajarse mediante los masajes con los aparatos vibratorios. - Reacciona de forma muy positiva ante el masaje. - Se familiariza con su esquema corporal. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Colchoneta - Silla adaptada. - Artilugios vibratorios. | <p>Cuando se estime oportuno.</p> |

ANEXO 4

| Actividad 4. “El efecto diapasón” | |
|--|--|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo vibratorio. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Relajación. - Percepción de la vibración. - Percepción del propio cuerpo. - Reacción a estímulos. | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de relajarse. - Percibir la vibración. - Percibir el cuerpo. - Reaccionar ante estímulos vibratorios. |
| Metodología | |
| <p>La metodología para desarrollar esta actividad de relajación partirá de la individualización, por ello y ya que conocemos a nuestro alumno, lo primero será crear un ambiente tranquilo para que se sienta seguro. Hemos de ser pacientes con él y flexibles, puesto que no siempre estará receptivo para realizar este tipo de actividades vibratorias. Nos exigiremos una continua observación y adaptación en todo momento del desarrollo de la actividad, para cambiar o finalizar la misma.</p> <p style="padding-left: 40px;">El alumno será el agente activo de la actividad.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Para llevar a cabo esta actividad le pedimos al alumno que se tumbe en la cama de agua que habrá en la sala multisensorial.</p> <p>Se va a utilizar el diapasón terapéutico que es un instrumento metálico que favorece en alto grado la relajación del alumno, la mejora de la salud física y el equilibrio emocional.</p> <p>Una vez tumbado el alumno, cogemos el diapasón terapéutico por su base, sin tocar sus horquillas y lo activamos golpeándolo en la palma de nuestra mano. Justo después, el diapasón empieza a vibrar. Lo acercamos al oído del alumno. Este escucha la vibración.</p> <p>También lo podemos colocar cerca de un área del cuerpo en concreto o directamente sobre determinados puntos del cuerpo que se quiere estimular.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de relajarse. - Percibe la vibración. - Percibe su propio cuerpo. - Reacciona ante estímulos vibratorios. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Un diapasón. | 15 minutos. |

| | |
|---------------------|--|
| - Una cama de agua. | |
|---------------------|--|

ANEXO 5

| Actividad 5. “El balancín divertido” | |
|---|---|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo vestibular. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio. - Percepción del movimiento. - Juego. | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de mantener el equilibrio. - Tener la capacidad de percibir el movimiento. |
| Metodología | |
| <p>La metodología con la que llevamos a cabo esta actividad está basada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Mediante esta actividad lúdica, el juego es el principal motor de aprendizaje desde muy pequeños, se desarrolla su percepción del movimiento y el mantenimiento del equilibrio.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Sentamos en el balancín a nuestro alumno. Empezamos a mecerlo brindándole balanceos de distinto grado de intensidad. Comenzaremos meciéndolo levemente, para luego aumentar la energía, ofreciéndole una experiencia multisensorial. En esta actividad, el balancín ayuda tanto a fortalecer su percepción del movimiento, como al mantenimiento del equilibrio, a la vez que juega.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de mantener el equilibrio. - Percibe el movimiento tal cual es. - Se divierte. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Un balancín adaptado. | <p>Cuando se estime oportuno.</p> |

ANEXO 6

| Actividad 6. “Saltando a la voz de ¡Ya!” | |
|---|--|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo vestibular. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio. - La percepción de movimientos. - Motricidad. - Ritmo. | <ul style="list-style-type: none"> - Seguir reglas. - Ser capaz de mantener el equilibrio. - Ser capaz de percibir sus movimientos, tanto voluntarios como involuntarios. - Mejorar su motricidad. - Seguir el ritmo. |
| Metodología | |
| <p>Iniciamos la actividad con una metodología de instrucción directa, mediante la cual el alumno sigue las instrucciones que le indica la o el docente, siempre con instrucciones claras, secuenciadas y explícitas.</p> <p>Esta metodología requiere una precisa planificación por parte del docente. Por parte del alumno es necesaria la motivación y la participación activa.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>En esta actividad ayudamos al alumno a subir a la cama elástica. Nosotros le iremos dando las instrucciones al tiempo que se desarrolla la misma.</p> <p>Primeramente, se comenzará pidiéndole que dé saltos simples, de forma libre y espontánea. Luego, pasará a realizar los saltos con movimientos complejos.</p> <p>Por último, le animaremos a realizar saltos con distintos movimientos y posturas (hacia adelante, hacia atrás, saltos giratorios...) y saltos rítmicos, mientras realiza estos, le pondremos diferentes canciones y le pediremos que salte al ritmo de la música.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sigue normas. - Mantiene el equilibrio. - Percibe sus propios movimientos. - Mejora su motricidad. - Sigue ritmos. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Cama elástica. | <p style="text-align: center;">Cuando se estime oportuno.</p> |

ANEXO 7

| Actividad 7. “Me gusta cantar” | |
|--|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo auditivo. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación auditiva. - Iniciación a la Lengua de Signos (LSE). - Concentración y atención. - Baile y entretenimiento. | <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con algunos signos muy usuales de la LSE. - Estar concentrado y atento. - Aprender palabras y frases básicas. - Disfrutar bailando. |
| Metodología | |
| <p>En esta actividad partiremos de una metodología individualizada, entendida esta como la interacción con el alumno en particular, para dirigir su proceso de enseñanza-aprendizaje, según sus características particulares y una metodología multisensorial.</p> <p>Por medio de sus sentidos, en este caso el sentido auditivo, entra en contacto con el mundo que le rodea. Al escuchar la canción, también verla proyectada en la pantalla y con el apoyo de la o el docente con la lengua de signos, se fomenta el desarrollo de su capacidad de comunicación, su atención y la concentración auditiva. Al tratarse de una canción animada también se favorece la estimulación visual.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Esta actividad consiste en escuchar una canción infantil animada, con pictogramas y subtitulada, proyectada en la pizarra digital.</p> <p>La pondremos en pantalla completa para que no se distraiga.</p> <p>Mientras, se le anima a bailar al tiempo que la o el docente utiliza la LSE.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interioriza palabras de la LSE. - Está concentrado y atento. - Aprende palabras y frases básicas. - Se divierte bailando. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital inteligente. - Canción infantil. | <p>Cuando se estime oportuno, 5 minutos aproximadamente, depende de la canción.</p> |

ANEXO 8

| Actividad 8. “Al ritmo de las maracas” | |
|--|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo auditivo | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de las instrucciones. - Atención. - Motricidad fina. - Motricidad gruesa. - Baile. | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de seguir sencillas instrucciones con ayuda. - Desenroscar el tapón y enroscarlo. - Introducir el arroz en las botellas. - Experimentar distintas sensaciones: sentir el arroz en sus manos y percibir el sonido del arroz dentro de la botella al moverla. - Bailar al ritmo de la música. |
| Metodología | |
| <p>Se parte de una metodología que utiliza la instrucción directa. Esto es ya que una vez que se le ha mostrado al alumno las dos maracas que el o la docente ha hecho, el alumno va a confeccionar su propio instrumento musical. Tendrá que seguir las instrucciones que se le van dando: desenrosca el tapón, coge con la mano un puñado de este arroz, échalo por este embudo, cierra, y siempre ayudándolo y mostrándole cómo se hace.</p> <p>A continuación, se recurrirá a la metodología activa del Aprendizaje Basado en Juego, puesto que el alumno experimenta el sonido que emiten las maracas, que los granos de arroz se mueven al agitar la botella y descubre que puede bailar al ritmo de ellas.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Utilizamos dos botellas pequeñas de plástico con tapón de rosca que ayudamos al alumno a abrir. A continuación, con un embudo le ayudamos a introducir un puñado de arroz. Seguidamente el alumno cierra una botella con su tapón. Después repetimos el mismo proceso con la segunda botella. Por último, el o la docente sella bien los tapones con celo, para que no se abran.</p> <p>Para finalizar, encendemos la pizarra digital y ponemos una canción sobre el baile de las maracas, en el que el alumno baila y mueve sus dos maracas al ritmo de la música. Al tiempo que la docente, que tendrá preparadas previamente las suyas, lo acompaña en el baile y la canción, haciendo los movimientos correspondientes: arriba-abajo- a un lado- al otro, y bailando.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sigue sencillas instrucciones con ayuda. - Desenrosca y enrosca el tapón de la botella. - Introduce con ayuda el arroz en la botella. - Experimenta distintas sensaciones: táctil y auditiva. - Baila al ritmo de la música. | |

| Recursos | Temporalización |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Material reciclado: 2 botellas pequeñas de plástico - 2 puñados de arroz. - Un embudo. - Pizarra Digital. - Canción: “Escarabajo maracas” | <p style="text-align: center;">1 sesión de 15 minutos.</p> |

ANEXO 9

| Actividad 9. “Los colores opuestos” | |
|---|--|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo visual. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación visual. - Estimulación auditiva, táctil y somática. - Diversión. | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el desarrollo global del alumno. - Fomentar la curiosidad y la atención. - Disfrutar con las diferentes sensaciones. - Manipular diversas texturas. - Relajarse con la exploración y la música de fondo. |
| Metodología | |
| <p>La actividad se llevará a cabo mediante una metodología multisensorial, partiendo siempre de la individualización y las características particulares del alumno.</p> <p>Creamos un ambiente de estímulos visuales principalmente, también algunos táctiles y auditivos con la música ambiental, todos ellos controlados, que favorezcan que el alumno disfrute de las distintas sensaciones y ofreciéndole libertad para que explore, descubra y disfrute.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Centrándonos en la estimulación visual, aunque también con esta actividad se estimulan otros sentidos como son el táctil o el auditivo, adaptaremos el aula de clase como si se tratara de una sala multisensorial.</p> <p>Una vez lista, bajaremos las persianas, apagamos la luz y encenderemos las lámparas de luz negra, habitualmente conocidas como luz ultravioleta. Este tipo de luz activa el sistema visual en un espacio en total oscuridad, hace que las paredes, los juguetes, los colores y los tejidos etc., que aparezcan ante su vista resalten, mientras que el negro no se aprecia.</p> <p>Previamente hemos colocado en las paredes láminas con dibujos, habremos distribuido por el aula objetos atractivos para el alumno, tipo un antifaz, espumillones y pañuelos de diversos colores que se vuelven fluorescentes gracias a la lámpara de luz negra, también otros materiales de diferentes texturas táctiles, como arena, harina, abalorios, etc. Mientras se reproducirá una melodía relajante. Se le permitirá al alumno que juegue libre y relajadamente explorando con todo lo que se encuentre a su alrededor y le atraiga.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Muestra curiosidad por lo que le rodea. - Presta atención a lo que ve. - Disfruta con las diferentes sensaciones. - Manipula distintas texturas. | |

- Consigue relajarse con la exploración y la música de fondo.

| Recursos | Temporalización |
|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Lámparas de luz negra - Arena - Harina - Abalorios - Melodía relajante - Láminas con dibujos - Juguetes fluorescentes - Un antifaz - Espumillones - Pañuelos | <p>1 sesión de 1 hora</p> |

ANEXO 10

| Actividad 10. “Explorando con la vista” | |
|---|---|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo visual. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de mirada. - Entretenimiento. - Atención y concentrab | <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de seguir normas. - Seguir con la mirada los juguetes. - Entretenerse con los juguetes. - Atiende a los juguetes mientras se produce el tiempo de descanso. |
| Metodología | |
| <p>La metodología de esta actividad se basa en la teoría del conductismo que consiste en poner el foco en el binomio estímulo-respuesta, es decir, en la observación y el refuerzo positivo. Ello favorece el desarrollo de las capacidades visuales del alumno o alumna con resto visual.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Esta actividad está dirigida a un alumnado con resto visual.</p> <p>Después de haber preparado el escenario de la misma, colocamos los juguetes de colores sobre la mesa. Si es posible, utilizamos juguetes luminosos para que con su resto visual puedan captarlos más fácilmente. Permitiremos que sea el alumno o la alumna quien escoja con qué juguete desea trabajar. Luego, moveremos despacio los objetivos frente al escolar. Observamos si existe seguimiento visual.</p> <p>Si sigue el juguete con la mirada durante unos momentos le dejamos el juguetes. Repetimos el procedimiento con otro de los juguetes.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sigue normas. - Sigue con la mirada los juguetes. - Se entretiene con los juguetes. - Atiende a los juguetes mientras se produce el tiempo de descanso. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Mesa. - Juguetes de colores. | 1 sesión máximo 15 minutos |

ANEXO 11

| Actividad 11. “El aroma es terapia” | |
|---|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo olfativa | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - El olfato. - Olores de la mandarina, el plátano y el perfume de limón. - Seguimiento de órdenes: cerrar y abrir los ojos, oler. - Atención. | <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar mediante el olfato la mandarina, el plátano y el perfume de limón. - Ser capaz de seguir órdenes. - Prestar atención. |
| Metodología | |
| <p>La actividad se lleva a cabo mediante una metodología multisensorial, en la que al alumno se le permite conocer los objetos que se le presentan en más profundidad gracias al sentido del olfato.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Esta actividad consiste en ofrecer al alumno diferentes olores para que trate de identificarlos y pueda expresarlos mediante el comunicador. Para ello, se puede aprovechar que el alumno trae habitualmente al aula una mandarina y un plátano, además traemos un frasco de colonia en spray de olor a limón. Le vamos mostrando una por una las piezas de fruta peladas y diciendo sus nombres, al tiempo que se lo ofrecemos a oler. Haremos lo mismo con la colonia, pulsaremos el pulverizador y diremos que huele a limón.</p> <p>A continuación, le pedimos que cierre que ojos y se acerca uno de los olores presentados, que lo huela, se lo retiramos y le pedimos que abra los ojos y nos diga con el comunicador qué ha oído. Así con los tres olores presentados, alternándolos varias veces.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de identificar la mandarina, el plátano y el perfume de limón mediante el olfato. - Sigue las órdenes. - Mantiene la atención durante la actividad. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Una mandarina pelada. - Un plátano pelado. - Frasco de colonia de limón con pulverizador. - Dos platos para presentar la fruta. | <p>10 minutos aproximadamente.</p> |

ANEXO 12

| Actividad 12. “Inspira y expira” | |
|---|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo olfativa | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación olfativa. - Expectoración. - Relación. | <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la estimulación olfativa. - Favorecer la expectoración. - Conseguir que se relaje mediante el masaje. |
| Metodología | |
| <p>La metodología aplicada en esta actividad se basa en la individualización, por lo tanto, es diseñada teniendo en cuenta las características y necesidades del alumno o alumna. Al tiempo que es globalizadora, puesto que al adaptar la actividad a la alumna o alumno concreto, para obtener el mayor satisfacción personal se trabajan sus sentidos olfativo, auditivo y táctil, todos ellos en un ambiente de paz y calma.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Para llevar a término esta actividad lo primero que se debe hacer es colocar al alumno o alumna boca arriba en una colchoneta donde se sienta relajado o relajada. El docente será el encargado de echarse un aceite esencial con olor a lavanda en sus manos. A continuación, situará sus manos a lo largo de la piel del vientre hasta las costillas de la alumna o alumno. Se le animará a respirar, al tiempo que le vamos comentando cómo su vientre se eleva y desciende con cada inspiración y cada exhalación. Los movimientos suaves ayudan a la expectoración. Se descansa durante unos momentos entre masaje y masaje, y se reanuda. El o la docente interacciona con el alumno o alumna hablándolo. Todo ello acompañado de una música de fondo tranquila y relajante.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Respira acompasadamente. - Expectoradora. - Consigue relajarse. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Colchoneta para el suelo. - Aceites esenciales. - Música relajante. | <p>10 minutos.</p> |

ANEXO 13

| Actividad 13. “Sabores ocultos” | |
|--|--|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo gustativo. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - El sabor salado de una aceituna. - El sabor dulce de una galleta. - El sabor ácido de una fresa. - Las emociones: “Me gusta”, “No me gusta”. | <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar el sentido del gusto. - Disfrutar probando diferentes sabores. - Comunicar con el gesto de su cara si los sabores son o no agradables para ella o él. |
| Metodología | |
| <p>La actividad se pone en práctica con la metodología individual, teniendo en cuenta sus gustos, y a la vez la metodología multisensorial, exponiendo a la alumna o alumno al estímulo del sabor que deseamos que sus papilas gustativas identifique e integre los distintos sabores: dulce, salado o ácido.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>En esta actividad mostramos al alumno o alumna tres bandejas, cada una de ellas con un alimento concreto, triturado para que no sea identificable por el sentido de la vista, pero que sea muy familiar para él, como pueden ser las aceitunas, las galletas y las fresas. Le permitimos que sea él o ella quien decida por qué bandeja empezar a probar. Mientras, observamos qué reacción expresa en su cara, de agrado o desagrado y se le alienta para probar otros diferentes. Al final, se le anima a asociar cada sabor con un posible alimento.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Experimenta los distintos sabores: dulce, salado y ácido. - Disfrutar de los diferentes sabores. - Asociar cada sabor con un posible alimento al que corresponde. - Comunicar con el gesto de su cara si los sabores le resultan o no agradables. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aceitunas trituradas. - Galleta triturada. - Fresa triturada. | <p>20 minutos, aproximadamente.</p> |

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Una bandeja pequeña por cada alimento.- Una cuchara para probar cada uno de los sabores. | |
|---|--|

ANEXO 14

| Actividad 14. “Helando helados” | |
|--|--|
| Área de estimulación propioceptiva de tipo gustativo. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sabor a plátano. - Sabor a manzana. - Sabor a limón. - Sabor a chocolate. - Libre elección. - La sensación del frío. | <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de elegir libremente. - Identificar los distintos sabores. - Expresar con gestos su agrado o desagrado ante frío y ante los distintos sabores. |
| Metodología | |
| <p>Llevamos a cabo la actividad mediante una metodología individual, partiendo de las características de nuestro alumno o alumna, al tiempo que aplicamos una metodología multisensorial en la que el alumno o alumna experimenta la sensación del frío y a continuación la experimentación con los distintos sabores.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Previamente a esta actividad habremos rellenado varias bandejas-cubiteras con zumos y batidos de distintos sabores para hacer cubitos de hielo, tras introducirlos en el congelador. Habremos colocado un palito en cada compartimento de la cubitera para que cuando se hayan congelado se puedan sacar como si fuera un polo.</p> <p>Una vez en el aula con los polos de sabores distintos, los colocamos en un plato y ofrecemos al alumno o alumna que coja el que desee libremente y puede empezar a degustarlo, chupando. Así podrá continuar probando de algún otro.</p> <p>Observaremos las reacciones del alumno o alumna una vez chupado el cubito, prestando atención a las señales de agrado o desagrado que muestre con los gestos faciales.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elige libremente. - Identifica los distintos sabores. - Expresa con gestos su agrado o desagrado ante el frío y ante los distintos sabores. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - 4 cubiteras pequeñas, una por cada sabor. - Zumo de manzana. - Zumo de limón. | 10 minutos |

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Batido de plátano.- Batido de chocolate. | |
|---|--|

ANEXO 15

| Actividad 15. “Con las manos en la masa” | |
|--|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo táctil. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Motricidad fina. - Disfrute. - Coordinación mano-ojo. | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la coordinación mano-ojo. - Disfrutar con la plastilina. - Favorecer una buena motricidad fina. - Conseguir concentración en la actividad. |
| Metodología | |
| <p>Utilizamos la metodología del modelado para mostrar al alumno o alumna lo que puede hacer con una materia tan maleable. Al mismo tiempo le permitimos que experimente libremente con la plastilina, por ello hacemos práctica de la metodología de la experimentación, gracias a la cual la alumna o alumno aprende haciendo.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Para llevar a cabo la actividad tenemos que mostrar la plastilina, tomarla entre las manos, separar un trozo de plastilina, manipularlo y con ese trozo amasarlo y hacer una bolita. Luego, ofrecemos al alumno o alumna un trozo similar y de un tamaño apropiado para su mano y pueda jugar con la plastilina, que la explore, que la estira, la amase y aplaste.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realiza una aceptable coordinación mano-ojo. - Mejora la motricidad fina. - Disfruta con el amasando, el estirando y el aplastado de la plastilina. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Plastilina. | <p style="text-align: center;">10 minutos aproximadamente.</p> |

ANEXO 16

| Actividad 16. “La caja sensorial” | |
|---|---|
| Área de estimulación exteroceptiva de tipo táctil. | |
| Contenidos | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Motricidad fina. - Calma y relajación. - Exploración. | <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la relajación y la calma. - Favorecer la exploración. - Desarrollar la motricidad fina. |
| Metodología | |
| <p>La metodología aplicada en la presente actividad se basa en la multisensorial y experimentación ya que mediante la propia experimentación el alumno o la alumna percibe diferentes sensaciones que le llevan a un estado de calma y relajación tanto de su cuerpo como su mente.</p> | |
| Desarrollo | |
| <p>Para llevar a cabo esta actividad previamente habremos tintado de distintos colores lentejas y arroz, con colorante alimentario. Una vez seco y preparado todo, en el aula colocamos en una gaveta de plástico, que convertiremos en caja sensorial, junto a pequeñas piedras sintéticas también de diferentes colores. Todo ello mezclado se ofrece a el niño o la niña para que introduzca sus manos y experimente con ellas, al tiempo que se relaja.</p> | |
| Criterios de evaluación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Consigue relajarse y llegar a la calma. - Disfruta con la exploración. - Desarrolla la motricidad fina. | |
| Recursos | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - Arroz tintado. - Lentejas tintadas. - Piedras sintéticas de colores. - Caja sensorial. | <p>El tiempo que el alumno o alumna desee.</p> |

