



**ORIENTACIONES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE
AULAS ESTABLES PARA ALUMNADO CON
TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL
DESARROLLO**

**Instituto para el Desarrollo Curricular y la
Formación del Profesorado (CEI/IDC)**

Área de Necesidades Educativas Especiales

Documento elaborado por:

Alicia Sainz Martínez

PRESENTACIÓN

Uno de los objetivos de la educación básica es potenciar el desarrollo de las capacidades personales en todos los individuos compensando las desigualdades y necesidades educativas que pudieran presentar. En nuestra comunidad educativa la atención a las personas con necesidades educativas especiales es una realidad posible por las diferentes medidas de adaptaciones del currículo que se abordan en los proyectos curriculares de los centros, gracias a las cuáles el alumnado con necesidades especiales tiene asegurado el derecho de recibir una educación acorde con su circunstancia personal, en un entorno normalizado y en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

Con este fin se han desarrollado experiencias diversas en el ámbito educativo ordinario que ponen de manifiesto los cambios introducidos en la forma de concebir la atención educativa del alumnado con discapacidades así como el interés del profesorado en innovar la práctica educativa y dar una respuesta adecuada.

Es una realidad también que siendo los fines y objetivos de la educación los mismos para todos los alumnos y alumnas, algunos de ellos requieren recursos extraordinarios y adaptaciones muy significativas del currículo que les corresponde por edad; así ocurre con el alumnado que tienen trastornos profundos y generalizados del desarrollo y que precisa adaptaciones y recursos excepcionales. En estas situaciones los profesionales deben apoyarse en principios sólidos respecto al desarrollo de la persona y necesitan disponer de información, orientaciones e instrumentos que ayuden a planificar su trabajo diario y que acompañen la actitud profesional y personal positiva que puedan tener.

Esta Dirección de Renovación Pedagógica, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, es conocedora de lo complejo que resulta organizar una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes y de la importancia de disponer de orientaciones para ofrecer una respuesta adecuada a las circunstancias de este alumnado. De ahí el interés de difundir entre los profesionales materiales que promuevan la aplicación del currículo general a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del alumnado que tiene necesidades educativas más graves y permanentes.

A través del presente documento se pretende facilitar al profesorado esta tarea, ofreciendo un marco general, con criterios y orientaciones didácticas para organizar la respuesta educativa de aquel alumnado que tiene trastornos profundos y generalizados del desarrollo y que necesita recursos excepcionales como son las aulas estables en centros ordinarios. Es una aspiración de esta Dirección de Renovación Pedagógica que este tipo de

materiales facilite la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en un entorno lo más normalizado posible y que sirvan de referencia para la planificación de los proyectos curriculares de los centros y la programación del aula estable sin perder la referencia de los objetivos que la LOGSE establece con carácter general para todo el alumnado.

Eduarne Gumuzio Añibarro

Directora de Renovación Pedagógica

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. DEFINICIÓN

1. Las aulas estables para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo en el centro ordinario.
2. El alumnado de las Aulas Estables
3. Las necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (T.G.D.)

II. EL PROYECTO CURRICULAR DE AULA ESTABLE PARA ALUMNADO CON T.G.D.

III. ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR PARA EL AULA ESTABLE

1. Criterios para establecer prioridades y elegir objetivos educativos
 - La edad cronológica
 - La naturaleza del trastorno
 - La elección de aprendizajes funcionales
 - El sentido instrumental del aprendizaje
 - La enseñanza de habilidades alternativas
2. Criterios organizativos
 - El sentido ecológico del aprendizaje
 - La organización del entorno educativo
3. Criterios metodológicos
 - La enseñanza de habilidades de comunicación
 - Las conductas disruptivas y desafiantes

IV. PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL AULA ESTABLE

1. Referencias Curriculares
2. Objetivos generales
3. Contenidos y Ámbitos de experiencia
4. Los entornos naturales y las actividades de aprendizaje

Anexo: Elaboración del Proyecto Curricular del Aula Estable para
alumnado con T.G.D.: guía para la toma de decisiones

V. PROPUESTA PARA ELABORAR LA PROGRAMACIÓN DE AULA ESTABLE

1. Elementos de la Programación del Aula
2. La evaluación
3. Los objetivos, contenidos y metodología
4. Los elementos organizativos
5. Las Adaptaciones Curriculares Individuales

Anexo: Elaboración de la Programación del Aula Estable: guía para
la toma de decisiones

VI. COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN DE LOS PROFESIONALES

1. Colaboración con la familia
2. La persona Auxiliar del Aula Estable
3. Profesorado del Centro
4. C.O.P. y E.M.P.
5. Servicios médicos y asistenciales

VII. EL CENTRO ORDINARIO: ACTIVIDADES PARA LA INSERCIÓN DEL AULA ESTABLE EN EL CENTRO

ANEXOS: Ayudas visuales y claves para la comprensión del entorno

1. Señales visuales y símbolos que pueden utilizarse en diferentes entornos
2. Ejemplos de Ayudas visuales y claves para la comunicación y comprensión del entorno físico y social

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La integración de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios ha impulsado el desarrollo de numerosas experiencias educativas con objeto de dar una respuesta adaptada a diversas necesidades. Se han puesto en marcha experiencias educativas, se han desarrollado metodologías diferentes, se han elaborado materiales curriculares y se han realizado adaptaciones del currículo. Asimismo, se han creado recursos para su atención y se ha avanzado notablemente en la experiencia y sensibilización del colectivo educativo hacia el alumnado con necesidades educativas especiales.

Dentro de todas estas experiencias educativas las adaptaciones del currículo serán, probablemente, una de las medidas más desarrolladas y utilizadas para responder a situaciones diversas, en forma de adaptaciones más o menos significativas que van desde la adaptación del Proyecto Curricular de Centro hasta Adaptaciones Curriculares Individuales. Puede decirse que en los últimos años se ha dado un mayor énfasis y avance en todo aquello que supone adaptar el currículo para responder a diferentes necesidades educativas.

Sin embargo, la realidad educativa de los centros y las aulas muestra algunas situaciones en las que estas medidas habituales de adaptación del currículo resultan insuficientes para responder a las situaciones de mayor gravedad y, por lo tanto, más especiales. Es el caso del alumnado gravemente discapacitado que, por las características especiales que presenta, no puede participar del currículo ordinario, o lo puede hacer sólo de forma muy escasa, y que está escolarizado en aulas estables ubicadas en centros ordinarios.

El análisis de esta realidad, de las necesidades personales y educativas de estos alumnos y alumnas así como de la práctica educativa de las aulas estables, nos indica que tomar como referencia única y exclusiva el currículo que se plantea en el Proyecto Curricular del Centro en que están ubicadas es insuficiente para programar los aprendizajes más pertinentes en el caso del alumnado gravemente discapacitado.

Las características del colectivo de alumnos que asiste a estas aulas y la gravedad de sus necesidades educativas es una referencia que no puede obviarse al plantear lo que se va a enseñar y lo que necesitan aprender, por lo que es necesario adaptar de forma muy significativa el currículo que se les va a ofrecer.

El trabajo que se presenta tiene como objetivo proporcionar pautas que ayuden a realizar este tipo de adaptación del currículo, desde el Proyecto Curricular del Centro hasta la propia Programación del Aula Estable, y que, sin apartarse de las finalidades educativas propuestas para todo el alumnado, tome como referencia también las necesidades educativas básicas de este colectivo para ofrecer un currículo más ajustado a lo que necesitan desarrollar.

La primera necesidad que surge es la elaboración de un Proyecto Curricular para el Aula Estable, integrado en el Proyecto Curricular del Centro, que guíe su acción educativa dentro del centro ordinario en el que se encuentra, y que contemple los objetivos y contenidos de trabajo apropiados para el alumnado que se atiende en ella. Se trataría de un Proyecto Curricular para el Aula Estable diferenciado en aspectos propiamente curriculares: objetivos, contenidos, metodología,..., pero integrado en otros aspectos ordinarios de la actividad del centro en el que se encuentra enclavada: dinámica general, aspectos organizativos, organización de horarios, uso de espacios comunes, actividades conjuntas, etc. Este Proyecto Curricular del Aula Estable guiará la elaboración más concreta de la Programación del Aula Estable para un periodo determinado de tiempo.

Se tendrán que abordar, por lo tanto, dos aspectos:

1. La elaboración de un Proyecto Curricular para el Aula Estable y la Programación de Aula propiamente dicha, aspectos a los que se dirige fundamentalmente el presente documento y
2. Cómo insertar en el Proyecto Curricular de Centro la actividad del Aula Estable de una forma integrada.

Una de las motivaciones que ha inducido la realización de este trabajo es la percepción de las numerosas dificultades que tienen las aulas estables para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo: dificultades relacionadas con la formación y puesta al día de los profesionales que las atienden, con la continuidad del profesorado en las mismas, la disponibilidad de personal auxiliar, o la organización de las mismas debido a la coincidencia en una misma aula de alumnado con edades cronológicas muy diferentes, la coordinación necesaria de servicios educativos y socio comunitarios, etc.

Está presente también la dificultad que conlleva tratar la problemática grave que se presenta en estas aulas así como el posible aislamiento que pueden sufrir algunos profesionales que atienden las mismas, ya que la escasez de este tipo de recurso, lógica al tratarse de medidas excepcionales, hace que no resulte fácil encontrar fórmulas que permitan la coordinación y el intercambio con otros profesionales parejos que están en su misma circunstancia profesional.

De forma similar, se ha de considerar que el asesoramiento técnico y la orientación del trabajo de este tipo de aulas por parte del personal especializado de los E.M.P. participa también de parte de esta problemática, siendo necesario intensificar las tareas de asesoramiento y coordinación de los profesionales de estas aulas y haciéndose imprescindible reservar tiempos específicos para ello.

Algunas de estas dificultades requieren diferentes vías de solución. Sin embargo, sabemos también que muchas de ellas pueden paliarse si los profesionales de la educación disponen de orientaciones y materiales que faciliten su tarea cotidiana: organización, programación, metodología,...., que les ayuden a hacer planteamientos curriculares de aprendizajes adecuados para este colectivo, funcionales, relevantes y que favorezcan el desarrollo y la integración social del alumnado. Éste es, en definitiva, el objetivo del presente trabajo: facilitar a los educadores el tener un objetivo claro acerca de cuál es su trabajo como profesionales de este tipo de aulas.

De la misma forma, tiene el objetivo de aminorar algunas de las dificultades o carencias que existen en la coordinación e intercambio entre los profesionales de estas aulas: el uso de éste u otro tipo de materiales puede ser un motivo que aglutine intereses y ayude a tratar problemas comunes de los responsables de estas aulas. Queda abierta, por tanto, la posibilidad de que sea utilizado por las personas responsables del asesoramiento a estas aulas, Equipos Multiprofesionales de los servicios de apoyo que cumplen estas funciones, en procesos de asesoramiento, coordinación y formación de los profesionales que atienden las aulas estables, bien a través de seminarios, encuentros interzonales o en el asesoramiento directo en el aula.

I. DEFINICIÓN

1. LAS AULAS ESTABLES PARA ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO EN CENTRO ORDINARIO

Son aulas que se crean en centros ordinarios para dar respuesta a aquel alumnado gravemente afectado que no puede compartir el currículo ordinario, aún con las adaptaciones pertinentes, o sólo puede compartirlo en una parte mínima.

Generalmente son aulas que en su creación oficial fueron designadas como aulas de Educación Especial, siendo algunas de ellas específicamente creadas para la atención de alumnos con Psicosis u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Lo que define a estas aulas como **ESTABLES** es fundamentalmente el hecho de que la misma tiene asignados un tipo de recursos estables en razón al tipo de necesidades educativas especiales que se atienden en las mismas, consideradas como graves y permanentes.

Las características que definen la condición de aula estable son:

- El aula tiene asignada un tutor o tutora especializado
- La especialidad requerida es Pedagogía Terapéutica
- Está asignada al aula una persona auxiliar
- La ratio, en razón a la problemática grave que presenta el alumnado, está limitada a 4-5 alumnos por aula.
- Precisa una adaptación significativa del currículo.
- Necesita una dotación material y equipamiento específico para desarrollar el currículo.
- Tiene un espacio físico propio integrado en el centro ordinario, en el cual se planifica y realiza parte de la tarea educativa.
- Se comparten los espacios comunes, horarios, distribución de la jornada escolar y calendario con el centro ordinario en el que está enclavada.

El hecho de que exista el aula estable como recurso para algunos casos no quiere decir que éste cuestione nunca las posibilidades de integración total o parcial que pueda tener un alumno o alumna. Por el contrario, siempre que un alumno tiene la posibilidad de compartir el currículo ordinario, en un entorno lo más normalizado posible se ha de considerar este hecho como una prioridad y un derecho a potenciar.

Sin embargo, no es a este colectivo de alumnos al que queremos dirigirnos. Queremos hacer referencia a aquéllos alumnos y alumnas para los cuáles el contexto menos restrictivo posible en un entorno ordinario es el aula estable. Estamos hablando, lógicamente, de alumnado gravemente discapacitado, que presenta un tipo de necesidades educativas graves y permanentes que se describirán posteriormente, y para los cuáles, las medidas de adaptación del currículo ordinario del centro resultan insuficientes y, sobretodo, muy alejadas de sus principales necesidades y objetivos de trabajo.

En el *"Informe para una escuela comprensiva e integradora"*¹ se señala al centro ordinario como *"...un espacio educativo que, dotado de los recursos necesarios, debe dar respuesta a todos los alumnos" "...además de insistir en los cambios metodológicos y organizativos a desarrollar en el aula ordinaria que han de posibilitar la correcta educación de la inmensa mayoría de los alumnos en dicho entorno, se recomienda que el sistema escolar disponga en los centros ordinarios de espacios debidamente dotados, en cuanto a medios materiales y humanos, en función de las necesidades a las que debe responder..."* (pag. 40)

En este sentido y considerando las necesidades educativas especiales que presentan ciertos alumnos, las Aulas Estables para alumnado con Trastornos Profundos y Generalizados del Desarrollo pueden considerarse como un recurso extraordinario que, en razón a la gravedad de las discapacidades que padecen, proporciona un contexto adecuado para el desarrollo y, en este caso, el menos restrictivo posible.

La naturaleza y gravedad de las necesidades educativas que presentan algunos alumnos y alumnas requiere una intervención educativa individualizada y un programa de grupo que ha de darse en unas condiciones metodológicas y organizativas que difícilmente pueden ofrecerse en el entorno de un aula ordinaria. Por ello, en estas situaciones, y para cierto alumnado, puede considerarse al aula estable ubicada dentro del entorno de un centro ordinario como el espacio que posibilita un mayor desarrollo a la vez que ofrece mayores posibilidades de integración social.

El hecho de que estas aulas se encuentren situadas en centros ordinarios permite ofrecer las condiciones óptimas para que se dé una atención individualizada a necesidades educativas especiales y muy diferenciadas. Por otro lado, el medio normalizado en que se encuentran enclavadas proporciona oportunidades muy interesantes de normalización, de integración social y de potenciación de valores y actitudes de trabajo cooperativo con todo el alumnado del centro ya

¹ *Informe para una escuela comprensiva integradora*. 1988. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. Vitoria-Gasteiz.

que se integran en el espacio físico del centro, coincidiendo con alumnado de edad similar, generalmente correspondiente a la Educación Obligatoria (6-16 años aproximadamente)

2. EL ALUMNADO DE LAS AULAS ESTABLES PARA T.G.D.

A la hora de definir las características del alumnado de las aulas estables es difícil hablar de grupos concretos con características claramente definidas, ya que la simple categorización o el diagnóstico en función de una minusvalía y discapacidad no es indicativo por sí solo de que el recurso educativo óptimo deba ser en todos los casos el aula estable.

Actualmente nos encontramos, además, ante cambios novedosos en relación a las definiciones tradicionales que se ha venido haciendo del retraso mental y que hacen aportaciones de interés en relación con la atención educativa. La nueva definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR 1992) ⁽²⁾ incluye también el nivel de funcionamiento que alcanza la persona con discapacidad dentro del contexto de su entorno habitual. En función de las interacciones entre sus capacidades y el nivel de funcionamiento en los entornos en que se desenvuelve, se trata de evaluar la intensidad y el tipo de los apoyos que son necesarios, más que el grado de retraso derivado del Cociente Intelectual.

En este sentido, e incorporando el criterio de adaptación funcional al medio, más que del criterio único del diagnóstico que no aporta información acerca de los recursos que un alumno determinado puede necesitar, se podría decir que:

el aula estable sería un apoyo necesario para ciertos alumnos/as cuyo funcionamiento en el contexto escolar ordinario exige un tipo de atención más diferenciada, una atención muy individualizada y una supervisión y ayuda frecuente en las tareas que realiza.

Generalmente la necesidad de este tipo de recurso va ligada a la existencia de retrasos generalizados y profundos del desarrollo que originan necesidades educativas especiales graves y permanentes. Por lo tanto, un criterio determinante que podrá orientar la atención en un aula estable es el grado de adaptación y el nivel de funcionamiento en el entorno ordinario que tiene determinado alumno o alumna por un lado, y por otro lado, el tipo e intensidad de las ayudas individualizadas que precisa, no utilizándose de forma exclusiva el criterio de capacidad intelectual

⁽²⁾ VV.AA. *Mental Retardation*. 1992. American Association on Mental Retardation. Washington.

De forma general nos referimos a alumnos y alumnas en los que coinciden:

- la existencia de un retraso mental grave que puede ser severo o profundo.
- alteraciones importantes en varias de las áreas básicas de desarrollo: el área social, la comunicación y la conducta, y que no están originadas únicamente por el bajo nivel cognitivo.
- la presencia de otros trastornos asociados como déficits sensoriales o alteraciones motrices.
- funcionamiento escaso en el medio ordinario que precisa una ayuda y supervisión muy frecuente.

Siendo flexibles en la interpretación de las categorías se podría decir que estas características se encuentran en:

• **Alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo.**

El alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, sean o no de tipo autista, presenta deficiencias graves en relación al conocimiento de sí mismos, a la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Su personalidad está marcada por una fuerte tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con otras personas, que además puede acompañarse de conductas disruptivas. Sin embargo, no se trata únicamente de un problema de relación, ya que manifiestan alteraciones profundas y complejas fundamentalmente en el área de la Comunicación tanto verbal como no verbal, tienen ausencia de intención comunicativa y alteraciones en la utilización del lenguaje que no utilizan o lo hacen de forma inadecuada. Es característica las graves dificultades que tienen para comprender las situaciones sociales, para atribuir estados mentales a las demás personas, para imaginar lo que piensan o sienten los demás y para comunicar y dar a entender sus estados emocionales, lo cual da origen a frecuentes problemas de adaptación y alteraciones importantes en la conducta. Estos trastornos aunque están acompañados, en la mayor parte de los casos, de una deficiencia mental no quedan suficientemente justificados por esta posible deficiencia, presentando características y necesidades educativas peculiares y propias. Tienen un abanico de intereses muy restringido y presentan comportamientos impulsivos y estereotipias así como una especial atracción por determinados objetos o estímulos. Es frecuente también que estén asociados problemas orgánicos como epilepsia, sordera, o trastornos graves de la conducta. El desarrollo cognitivo está marcado por esta problemática específica siendo una característica de su aprendizaje la dificultad de generalización y de abstracción.

- **Alumnado con retraso mental severo o profundo.**

En estos casos, el desarrollo general de las capacidades y competencias es muy bajo siendo característica la dificultad que tienen para el aprendizaje, para abstraer y para generalizar lo aprendido. La afectación que es fundamentalmente cognitiva, incide en otras funciones como la atención, percepción, memoria, así como en la capacidad para planificar y ejecutar tareas, incluso las más sencillas, resultando de todo ello que la adaptación y desenvolvimiento en el medio es dificultosa si no se producen las adaptaciones necesarias.

Este bajo nivel de desarrollo cognitivo afecta también a la comunicación y a la intención comunicativa, siendo usual que, aún en los casos en que existe intencionalidad de comunicar, tengan graves dificultades para hacerlo a través del lenguaje verbal. Aunque no se da en todos los casos, es frecuente que el bajo nivel de desarrollo origine problemas emocionales y de comportamiento.

En los casos más graves, en los que están asociados otro tipo de problemas orgánicos o afectaciones de carácter neuromotor que inciden en los sistemas sensoriales, perceptivos y motores, el alumno o alumna que los padece tiene graves problemas añadidos para comprender el entorno y establecer comunicación, por ausencia de habla, falta de intencionalidad comunicativa o movilidad deficiente.

También es habitual en estas situaciones la presencia de problemas de salud y enfermedades crónicas que amplían las necesidades especiales a otros campos complementarios al educativo y que hay que considerar a la hora de la planificación del trabajo educativo

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO DE AULA ESTABLE PARA T.G.D.

En el aula estable confluyen alumnos y alumnas que tienen características similares en relación al tipo de recursos y a la atención educativa que necesitan, dándose estas necesidades de forma independiente de la causa que origina su problemática. Se pueden concretar unas necesidades educativas especiales básicas, comunes a este colectivo, que condicionarán los objetivos del Proyecto Curricular y de la Programación del Aula Estable. Estamos aludiendo a necesidades educativas especiales, graves y permanentes, que son coincidentes con el tipo de necesidades propias de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Estas necesidades educativas serán uno de los elementos a tener en cuenta en la elaboración de un Proyecto Curricular adaptado al alumnado.

Se describen a continuación:

1. N.E.E. relacionadas con la Comunicación verbal y no verbal

porque:

- no pueden establecer una intencionalidad comunicativa
- no saben interactuar con el medio para conseguir bienestar físico o emocional
- deben mejorar su comunicación funcional mediante lenguaje oral u otro sistema alternativo de Comunicación como el lenguaje signado, etc.
- necesitan estrategias comunicativas que les ayuden a comprender el entorno físico y social y que eviten los problemas de comportamiento.
- ha de procurárseles el acceso a la función simbólica y la utilización del lenguaje.

2. N.E.E. relacionadas con la Autonomía y la Identidad Personal

porque:

- necesitan lograr el mayor desenvolvimiento posible en los entornos menos restrictivos posibles y en su medio cotidiano
- necesitan adquirir autocontrol de su propio comportamiento que evite los problemas de tipo conductual
- sus acciones deben ajustarse al contexto en el que se desenvuelven.
- necesitan afianzar la adquisición de hábitos básicos que les proporcionen independencia : alimentación, aseo, conducta,

- necesitan lograr independencia personal que les proporcione bienestar físico afectivo y emocional
- necesitan incorporarse a actividades de la vida cotidiana y en la medida de sus posibilidades a un futuro desempeño de trabajo.
- necesitan independencia que les permita la inserción social.

3. N.E.E. básicas sociales y de cuidado personal.

porque:

- un porcentaje amplio necesita atención médica, toma medicamentos y necesita revisiones médicas periódicas en las que la información que se aporta desde el ámbito escolar es muy importante.
- un porcentaje tienen asociados trastornos epilépticos y/o trastornos conductuales.
- no pueden transmitir sus estados internos, físicos y emocionales a los demás
- no pueden organizar por sí mismos sus tiempos de ocio, aficiones, etc.

4. N.E.E. relacionadas con el ámbito social (cognitivo y emocional)

porque:

- necesitan aprender a ejercer control sobre el entorno social, no sólo sobre el entorno físico
- han de potenciar el contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato.
- necesitan estrategias que les proporcione un ambiente consistente y el apoyo emocional específico
- necesitan aprender a predecir lo que va a ocurrir
- necesitan adquirir estrategias de conocimiento del mundo y planificación de sus acciones en un ambiente estructurado

5. N.E.E. relacionadas con el ámbito cognitivo

porque:

- tienen dificultades graves para generalizar lo aprendido
- su pensamiento es concreto y actúa mejor en situaciones inmediatas
- tienen dificultades específicas de percepción, memoria y atención
- tienen dificultades para la imitación y los procesos simbólicos
- les resulta difícil abstraer principios o reglas y aplicarlas a diversas situaciones .

6. N.E.E. relacionadas con el tipo de apoyos específicos.

porque:

- necesitan una atención individualizada
- necesitan un ambiente estructurado
- necesitan ayuda y supervisión frecuente para realizar las tareas
- se les debe proporcionar una consistencia emocional a través de metodologías especiales y la interacción personal.
- necesitan que se les proporcione sistemas de comunicación aumentativa para facilitar la comprensión del entorno.
- tienen necesidad de adaptaciones muy significativas del currículo

II. EL PROYECTO CURRICULAR DEL AULA ESTABLE PARA ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

La función del aula estable es ofrecer un currículo que se ajuste a las características y necesidades educativas del alumnado con discapacidades graves. Es fácil deducir que, cuando se diseña y se planifica la propuesta educativa para el alumnado de las aulas estables, estas necesidades especiales, citadas anteriormente, tendrán una incidencia directa en la selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje.

En la adaptación de la oferta educativa será necesario **suprimir** los objetivos y contenidos que sean de menor relevancia para el desarrollo de los alumnos y alumnas gravemente discapacitados, **modificar** ó introducir otros aspectos complementarios o alternativos que respondan a sus necesidades específicas, o bien, **incorporar** otros objetivos y contenidos que no aparecen en el currículo oficial, lo hacen con una temporalización diferente o no se contemplan con la importancia que se requiere para el colectivo de alumnado gravemente discapacitado.

Las decisiones sobre **qué** se va a enseñar y **cómo** va a hacerse, la forma de organizar el espacio y el tiempo, las ayudas que van a utilizarse, la metodología alternativas y/o específica a utilizar para las necesidades peculiares que tienen, etc., dará lugar a un Proyecto Curricular del Aula Estable, adaptado y específico para el alumnado que se atiende en ella. Se trata de un currículo que en algunos aspectos se distancia de forma considerable de los currículos oficiales y del Proyecto Curricular que el centro tiene establecido para el alumnado de edad similar, pero que mantiene la misma estructura y se apoya en la misma organización y actividad educativa del entorno normalizado que proporciona el centro ordinario.

El Proyecto Curricular para el Aula Estable servirá de base para la elaboración de la Programación de Aula pensada para un periodo concreto de tiempo, así como para el desarrollo de los programas o Adaptaciones Curriculares Individuales.

Como ya se ha indicado los alumnos con graves discapacidades muestran necesidades educativas que sobrepasan el estricto marco curricular y que incluyen otras que requieren también una valoración y una respuesta.

Muchas de sus necesidades se relacionan con áreas básicas del desarrollo (funcionamiento independiente, desarrollo de hábitos personales básicos, desarrollo de habilidades sociales o emocionales, comunicación en el medio social, etc.), que en muchos casos no suelen estar previstas en el currículo escolar ordinario o lo están sólo en las edades iniciales del desarrollo, pero que, sin embargo, se mantienen para ellos como necesidades básicas a lo largo de su evolución personal y han de incluirse en el currículo escolar.

Aún así, el currículo ordinario representa un referente importante y necesario para valorar las necesidades educativas especiales y para planificar un programa educativo que integre estas necesidades básicas del alumnado y las finalidades educativas comunes a todas las personas independientemente de las discapacidades que presentan. No se trata por lo tanto de plantear un currículo especial, sin conexión ninguna con los elementos del currículo ordinario, sino de adaptar los contenidos y objetivos de enseñanza y aprendizaje, específicos en este caso, de forma integrada con los elementos que el sistema educativo ofrece a todos los alumnos, persiguiendo unas mismas finalidades educativas y el desarrollo óptimo de las capacidades de cada alumno y alumna.

Por lo tanto, el currículo educativo que se proponga para el alumnado que es atendido en un aula estable ha de basarse en un marco de realidad y en este sentido ha de ajustarse a un doble eje:

- por un lado se ha de contemplar la realidad del alumnado y las características de gravedad y permanencia de las necesidades educativas que presentan, su edad cronológica, sus competencias, sus intereses, los apoyos continuados que puede necesitar, los aprendizajes que les resultarán imprescindibles para adquirir autonomía personal, etc.
- por otro lado se ha de tener en cuenta la realidad educativa y lo que aportan los principios en los que se basa la reforma educativa puesta en marcha; el currículo de las diferentes etapas educativas es uno de los puntos de referencia para adaptar la oferta curricular a las necesidades del alumnado con graves problemas en el desarrollo y para determinar lo que necesita aprender según su nivel de competencia y las características de su entorno escolar y familiar.

El Proyecto Curricular del Centro se inspira para su elaboración en los D.C.B. fundamentados a su vez en diferentes fuentes: psicológica, pedagógica, epistemológica y sociológica.

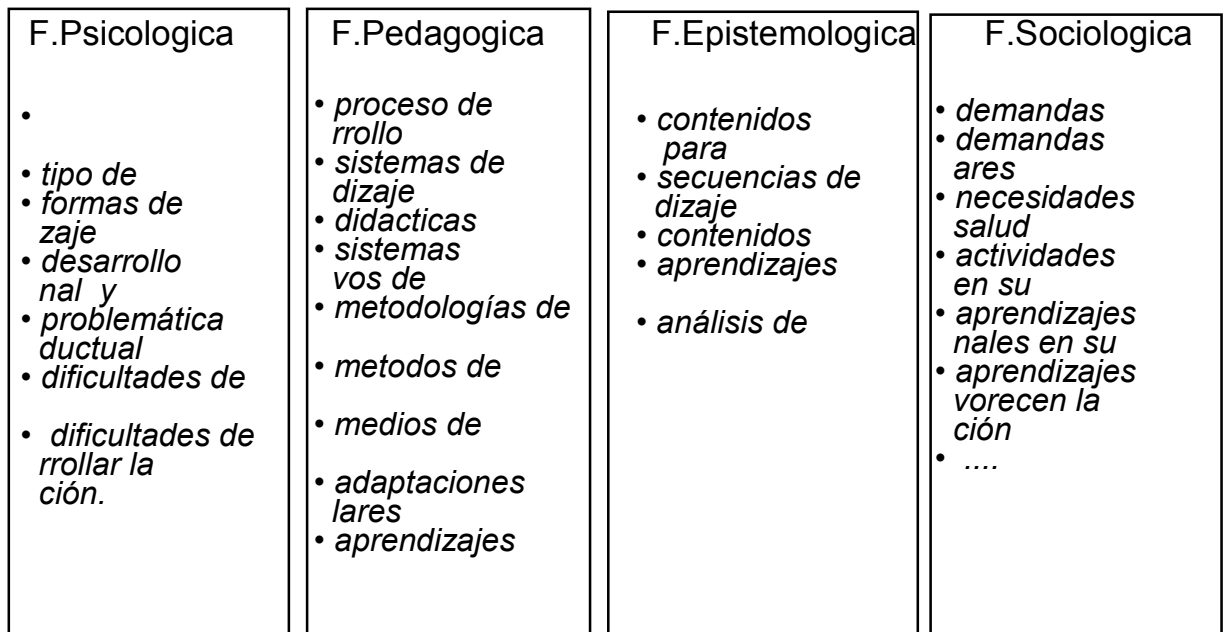
De forma similar, el Proyecto Curricular de un Aula Estable al pretender responder a los alumnos y alumnas más gravemente discapacitados debe revisar en su proceso de adaptación estas mismas fuentes que son las que darán información para proponer la respuesta escolar más idónea.

Cada una de estas fuentes aporta información relativa a las características del alumnado con necesidades educativas graves y permanentes y orienta la elección de objetivos, la forma en que se va a enseñar, los contenidos más significativos, etc., concluyendo en un Proyecto Curricular de Aula. En el esquema que sigue a continuación (**Esquema 1**) se presenta de forma resumida parte del proceso de concreción que induce la formulación de los objetivos de aprendizaje.

La propuesta educativa explicitada en el Proyecto Curricular del Aula Estable orienta la elaboración de la Programación de Aula que, pensada para un tiempo determinado, por lo general un curso escolar, señalará los objetivos prioritarios de trabajo durante ese periodo, la organización de las actividades, los contenidos prioritarios, la metodología a adoptar para tratar problemáticas concretas del grupo de alumnos que se atienden en el aula, la forma de evaluar, la forma de realizar el seguimiento del alumnado,...., etc. durante el periodo de tiempo que se ha determinado.

También se recogerán aquéllos aspectos relativos a la organización espacial y temporal, los materiales de ayuda, así como las actividades que se compartirán en el contexto ordinario del centro y la forma de insertar la actividad del aula en la "vida" del centro y viceversa. (Ver pag.67-69. Esquema de Programación de Aula).

Esquema 1: Información de las fuentes del currículo para alumnado con n.e.e.



CURRICULO DEL AULA ESTABLE
PROGRAMACION DEL AULA



incide

- Necesidades básicas de salud
- Autonomía
- Desarrollo de destrezas de
- Conocimiento del
- Conocimiento y comprensión del
- Desarrollo de capacidades
- Funcionamiento en diversos
doméstico, escolar, ocio, social,

Una característica del alumnado con Trastornos Profundos del Desarrollo es que sus necesidades educativas graves y permanentes muestran una gran variabilidad y heterogeneidad que se exterioriza tanto dentro del grupo como en la propia persona a lo largo de su crecimiento personal. La gravedad de las discapacidades que presentan conlleva procesos de desarrollo individual en los que se marcan perfiles de evolución psicológica muy diferenciados y que adquieren una gran variabilidad de una persona a otra. Cada alumno y alumna requiere que a lo largo de su escolaridad se realicen valoraciones, programaciones e intervenciones educativas individualizadas, con objeto de responder a momentos precisos de la evolución individual, realizadas a partir del marco que ofrece el Proyecto Curricular del Aula Estable y que conformarán la Adaptación Curricular Individual de cada alumno. Esta Adaptación Curricular o Programa Individual tendrá como referencia para su elaboración el Currículo del Aula Estable, que en sí mismo está ya adaptado de forma muy significativa pues con toda probabilidad se incluirán determinadas áreas y se suprimirán parte de las áreas, objetivos y contenidos propuestos con carácter general.

Son varios, por tanto, los elementos del Proyecto Curricular de Centro que hacen referencia al aula estable:

- Proyecto Curricular del Aula Estable
- Programación del Aula Estable
- Programa Individualizado o Adaptación Curricular

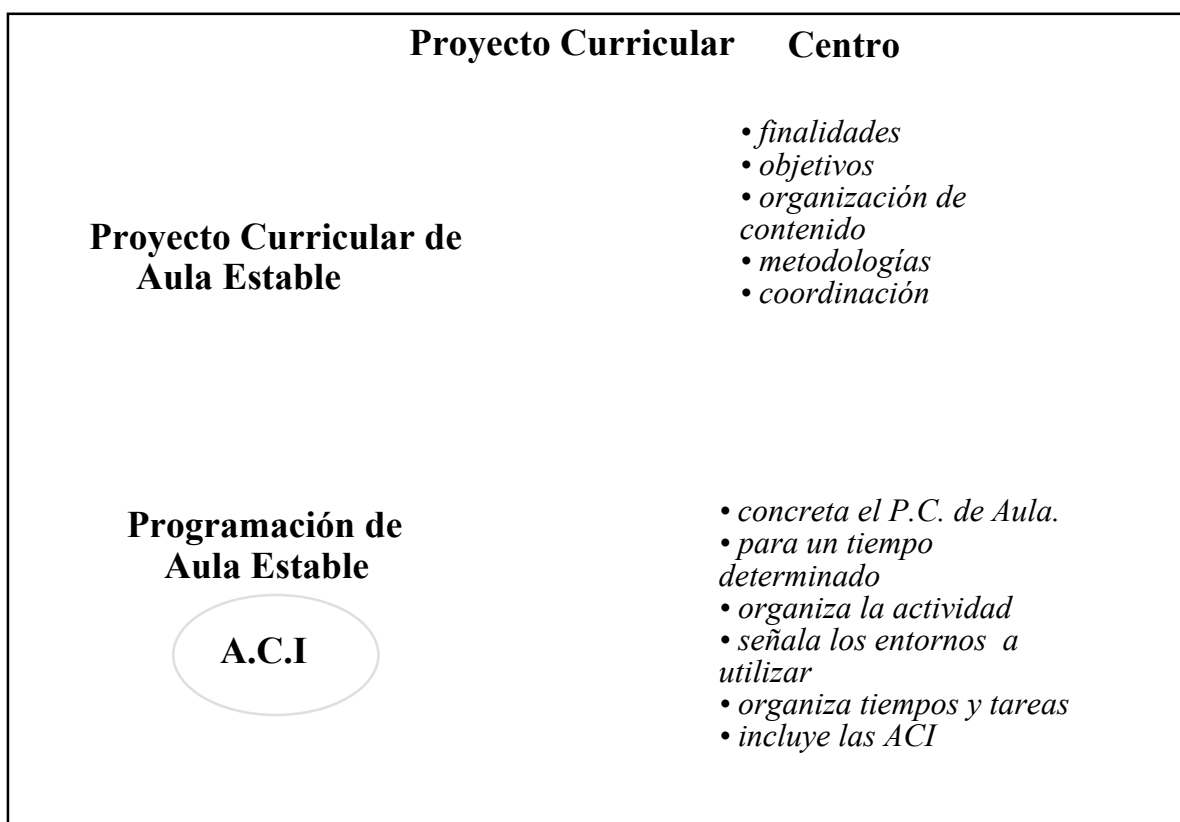
En la práctica educativa, y puesto que el aula estable está inserta en un centro ordinario, se plantea la siguiente cuestión: **¿cómo cohexionar estos elementos curriculares del Aula Estable con los del centro ordinario en el que se encuentra?** A efectos de desarrollo curricular, lo indicado es que el Proyecto Curricular de Centro recoja como una parte del mismo el Proyecto Curricular que se plantea para los alumnos del Aula Estable: los objetivos que se pretenden, los contenidos prioritarios, la forma de trabajar, etc. A efectos educativos tendrían que proponerse actividades sencillas y concretas para que el alumnado, unos y otros, puedan comprender y compartir momentos de interacción y de relación en la vida cotidiana del centro.

Por tanto, el Proyecto Curricular del Centro, en relación al tratamiento de la diversidad, debería incluir decisiones que afectan, en el caso del aula estable, a dos aspectos fundamentales:

- El Proyecto Curricular que se plantea para el Aula Estable
- Los objetivos y valores que se van a potenciar en el centro, actividades compartidas, espacios comunes, etc., así como posibles actividades de información, colaboración y ayuda dirigidas al alumnado del centro en relación al alumnado con n.e.e. del centro y, en particular, a los que son atendidos en el aula estable

El esquema siguiente (**Esquema 2**) muestra la organización de todos estos elementos

Esquema 2: Proyecto Curricular de Centro y Aula Estable



III. LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR PARA EL AULA ESTABLE

1. CRITERIOS PARA ESTABLECER PRIORIDADES Y ELEGIR OBJETIVOS EDUCATIVOS

A la hora de desarrollar el Proyecto Curricular para el alumnado del Aula Estable es necesario definir claramente **qué** es lo que necesitan aprender, y **cómo** o de que forma se va a enseñar. La elección de los objetivos de aprendizaje prioritarios para el alumnado gravemente afectado ha de realizarse teniendo en cuenta algunos criterios que son muy relevantes en la enseñanza y aprendizaje del alumnado gravemente discapacitado. Son los siguientes:

⇒ Elegir objetivos adecuados a la edad cronológica.

La edad cronológica de las personas lleva implícita en sí misma determinadas características y necesidades independientes de otro tipo de circunstancias. La infancia tiene necesidades propias diferentes a las que aparecen en la adolescencia y de las de la etapa de transición a la edad adulta. Además, la sociedad introduce determinados valores y exigencias y se formula ciertas expectativas que se corresponden o están relacionados con la edad cronológica de las personas. Así, por ejemplo, hacia un niño pequeño que se comporta de forma inadecuada en un restaurante el medio responde con cierta tolerancia, pero este mismo hecho se hace intolerable cuando se trata de un niño o niña de más edad, de un adolescente o un joven.

En el caso de las personas con discapacidades parte de sus necesidades personales van asociadas a la edad cronológica de la misma forma que sucede con cualquier persona que no tiene discapacidad alguna. De ahí la importancia de seleccionar objetivos acordes con los intereses y circunstancias derivadas de la edad del alumno o la alumna .

Un riesgo frecuente en la enseñanza de alumnos que presentan desfases importantes en el nivel de aprendizaje es el de infantilizar su currículo. La edad cronológica de un niño o niña con un trastorno del desarrollo es una referencia que no se puede obviar y sus intereses no se corresponden únicamente con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables (p. ej. no se puede utilizar con un niño deficiente mental de 14 años los mismos métodos ni los mismos incentivos para trabajar el aprendizaje de lectura que los que utilizaríamos con niños de 6 años, por mucho que ésta sea su edad de desarrollo).

Al diseñar el Proyecto Curricular del Aula se han de tomar, en la medida de lo posible, referentes de sus iguales por edad, proponiendo actividades o entornos que los alumnos sin discapacidades elegirían. Puede ser conveniente partir de un inventario de intereses, necesidades, preferencias, costumbres y cultura de los alumnos en función de su edad y del medio en el que se desenvuelven que servirá para seleccionar objetivos y aprendizajes dirigidos a incrementar las oportunidades de interacción positiva con personas sin discapacidad.

Tomar en consideración la edad cronológica del niño o de la niña obliga también a hacer una elección cuidadosa del propio material que se utiliza en el aprendizaje (material para desarrollo de destrezas motrices, materiales de juego, para desarrollar la comunicación, etc.) que debe adecuarse a la edad de cada alumno y alumna. Se ha de considerar que las posibilidades de integración y las expectativas que la sociedad tiene ante la misma exige que las personas discapacitadas puedan compartir una "experiencia" y esto será más factible si se comparte también los mismos espacios, los mismos materiales, la misma apariencia física, etc. Trasladándolo a un ejemplo concreto, se puede decir que para desarrollar destrezas motrices, un alumno pequeño puede utilizar piezas de colores pero este material no es el más aconsejable para que sea utilizado por un adolescente; en este caso es más indicado utilizar objetos reales como llaves, interruptores, clavijas, etc. que sirven para desarrollar las mismas capacidades motrices pero con un material acorde a la edad del alumno.

⇒ Considerar la naturaleza y la gravedad del trastorno.

La naturaleza y gravedad de los trastornos que tienen algunos niños y niñas se acompaña de dificultades importantes para adquirir determinados aprendizajes que persisten a lo largo de su vida, cuando son adolescentes, jóvenes y también en su vida adulta. Además de tener un rendimiento intelectual dificultoso y limitado, estos alumnos pueden presentar otras problemáticas añadidas como sordera, ceguera, problemas graves de conducta, incapacidad para comunicarse verbalmente, dificultades graves para comprender el entorno, problemas de salud, etc.

Las características del aprendizaje y del rendimiento de las personas que tienen discapacidades tan importantes deben estar presentes a la hora de plantear los programas educativos. Así, se sabe que el número de habilidades que pueden adquirir es menor, que necesitan mayor tiempo y un mayor número de ensayos y experimentación para adquirirlos, que olvidan fácilmente lo que han aprendido, que les resulta dificultoso transferir y generalizar lo que

aprenden en una situación a otra y que no son capaces de sintetizar habilidades aprendidas en contextos diferentes para aplicarlas de forma práctica en otro contexto o ambiente.

Por estas razones es básico:

- elegir aquéllas habilidades para la educación que sean de mayor importancia para una participación efectiva en los entornos integrados tanto en el momento presente como en un futuro
- aumentar, en la planificación del currículo, el tiempo dedicado al aprendizaje de habilidades básicas.
- seleccionar las habilidades que se requieren habitualmente en otros entornos no escolares en los que los alumnos y alumnas participan normalmente.
- antes de seleccionar una habilidad para su aprendizaje hay que asegurarse de que dicha habilidad, una vez adquirida, se utilizará con frecuencia.
- enseñar aquellas habilidades que no sean excesivamente complejas, que se encuentren dentro de su zona de desarrollo potencial en lo que se llaman "*aprendizajes emergentes*" ya que la enseñanza de habilidades excesivamente complejas exige una cantidad desproporcionada de tiempo y esfuerzo que puede desequilibrar el curriculum. Por el contrario, sí se ha de proporcionar una instrucción eficaz de aquéllas habilidades complejas cuando resulten importantes porque sean las exigidas en una amplia variedad de entornos tanto escolares como no escolares.

En consecuencia, se ha de priorizar aquellos aprendizajes y objetivos que desarrollen al máximo las posibilidades de autonomía y funcionalidad, que potencien la adquisición de habilidades que si no son adquiridas tendrían que ser realizadas por otra persona. Esta autonomía personal se ha de considerar en relación al momento presente, cuando el niño o niña es más joven, pero también en relación a las necesidades futuras que cada niño y niña va a tener en su desarrollo como persona, planificando de forma secuenciada objetivos que se irán desarrollando en los diferentes tramos educativos.

⇒ **Dar prioridad a aprendizajes funcionales.**

La expresión "*funcional*" hace referencia a aquellas acciones que deben ser realizadas por alguien, y que en el caso de los alumnos con discapacidades, si no las lleven a cabo por sí mismos, otra persona tendría que hacerlas en lugar de ellos. Teniendo en cuenta este principio que desarrolla ampliamente Lou Brown ⁽³⁾, se trata de plantear el aprendizaje de repertorios, lo más

⁽³⁾ LOU BROWN. 1989. *Criterios de funcionalidad*. Barcelona. Fundación Catalana Síndrome de Down.

amplios posible, de tareas y habilidades funcionales, puesto que cuanto más pueda hacer un niño o niña por sí mismo más se le respetará y se le valorará en la comunidad facilitando una mejora en su calidad de vida.

Este principio repercute directamente en la selección de los objetivos educativos y de los contenidos de aprendizaje. Debe darse prioridad, sobre todo en determinadas edades a aquellos aprendizajes que tienen un nivel de funcionalidad más alto en el entorno, si bien, en el contexto educativo a veces se plantean aprendizajes con menos funcionalidad pero que contienen otros objetivos dirigidos, p.ej. a controlar la conducta o a mantener aprendizajes ya adquiridos. En resumen, en igualdad de condiciones habrá que dar prioridad a aquellos aprendizajes que aumenten las posibilidades de desenvolvimiento autónomo de los alumnos: aquellas habilidades que de no ser adquiridas por ellos exigen la intervención de otra persona.

Un Proyecto Curricular del Aula Estable que respete este criterio de funcionalidad debe tener presente las habilidades que el alumno y alumna necesita para desenvolverse con la mayor autonomía posible en su medio actual y también en los ambientes en que se desenvolverá en su vida futura. Estas habilidades serán las de mayor relevancia para que consiga una adaptación y un funcionamiento óptimo en dichos ambientes, primando en la elección los que tienen una función práctica y son útiles para la persona en la vida de todos los días.

Un objetivo del Proyecto Curricular será incrementar la participación de cada alumno y alumna en diferentes ambientes; es decir, deberá estar diseñado para enseñar habilidades que les capaciten para una integración y desenvolvimiento lo más efectivo posible en diversos ambientes: el hogar, la comunidad, la escuela, el ocio y favorecer el acceso a otros entornos que le beneficiarán tanto en el momento actual como a lo largo de su vida.

Un currículo funcional pretenderá potenciar también la capacidad del alumno y la alumna para influir en sucesos que le afectan directamente y tener un mejor control sobre el ambiente, por lo que los programas educativos se centrarán en el desarrollo de habilidades de comunicación e independencia, que sirvan para "*funcionar*" en los ambientes naturales en que habitualmente se desenvuelven.

En este sentido, las habilidades comunicativas y sociales son las más imprescindibles. Los alumnos y alumnas con importantes retrasos suelen presentar a menudo problemas de conducta, berrinches, rabietas, etc. debido a la incapacidad de comunicación que usualmente llevan aparejados las problemáticas graves. Por ello, es necesario dotarles de estrategias funcionales de

comunicación que puedan ser aprendidas y utilizadas en las situaciones y ambientes en que esto ocurre.

La dificultad que tienen los alumnos y alumnas con discapacidades importantes para aprender, generalizar lo aprendido y transferirlo a otras situaciones plantea unas prioridades en los programas educativos para que consigan una alta funcionalidad.

Estas son:

- Elegir y priorizar aquéllas habilidades que son indispensables para mantener la participación efectiva del alumno en ambientes lo menos restrictivos posible: escolar, familiar, en la comunidad (parque, cafetería, cine, mercado, medios de transporte, etc.). ocio, prelaboral, etc.
- Enseñar las destrezas básicas a un nivel suficiente como para que éstas se mantengan cuando la enseñanza acabe.
- Dar prioridad e incrementar la enseñanza de aquellas habilidades que sean comunes a los distintos tipos de ambiente en los que el alumno tiene que participar de forma autónoma.
- Enseñar habilidades que estén presentes en actividades de su vida fuera de los ambientes escolares y que tengan influencia en su vida actual y en las necesidades futuras.

⇒ Sentido instrumental del aprendizaje.

La idea del aprendizaje instrumental está directamente relacionada con el principio de funcionalidad del aprendizaje explicado anteriormente, y también con el sentido ecológico del aprendizaje: es necesario adquirir aprendizajes que sean instrumentos útiles para funcionar en el medio, para facilitar la integración y para lograr un desenvolvimiento óptimo en el entorno. En este sentido los aprendizajes se entienden como un *instrumento* que les sirve para desenvolverse en el medio físico y social, para entender mensajes del entorno, comunicar lo que necesita, sus preferencias..., en definitiva, para realizar acciones independientes sobre el medio físico y social.

Este concepto de "*aprendizaje instrumental*", entendido en un sentido amplio del término, es común al que aparece también en algunos de los objetivos propuestos en los Diseños Curriculares Básicos de las Etapas Educativas. Concretamente, en la Etapa Primaria en la que los aprendizajes del área instrumental tienen un mayor peso y prácticamente es lo que da carácter a

esta etapa educativa; se plantean las técnicas de lectura y escritura como uno de los instrumentos que permiten la comunicación con el medio.

Pues bien, esta finalidad es factible también en nuestro caso. Cuando existen déficits importantes el currículo debe incluir asimismo objetivos de aprendizaje de tipo instrumental, aún cuando los contenidos y métodos utilizados sean substancialmente diferentes; se trata de adquirir aquéllos instrumentos y estrategias que les sirvan de herramientas útiles para comunicarse con el medio. La mayor parte de los alumnos que tienen discapacidades importantes pueden adquirir habilidades de Comunicación mediante instrumentos diferentes pero de gran utilidad para ellos mismos y para las personas que viven y se relacionan con ellos (en lugar de textos escritos se podrá utilizar claves visuales o pictogramas como instrumentos)

En estos casos, y para adquirir instrumentos de comunicación con el medio es indicado:

- el uso de las ayudas perceptivas de tipo visual fundamentalmente, a través de objetos reales, señales gráficas, dibujos o símbolos, que adquieren un significado para cada situación.
- utilizar sistemas de comunicación alternativa o aumentativa como el sistema Makaton, habla signada o comunicación total de B. Shaeffer.
- el uso de ayudas técnicas como instrumentos útiles de comunicación con el medio y que se adaptan a necesidades educativas graves.

⇒ **La enseñanza de habilidades alternativas**

Se trata tanto de una selección de objetivos y contenidos de aprendizaje como de una estrategia metodológica de enseñanza. La enseñanza de habilidades alternativas se plantea cuando ciertos objetivos que se consideran prioritarios e importantes para el alumno, no pueden ser adquiridos debido a limitaciones serias para su aprendizaje; entonces se han de enseñar otras habilidades alternativas dirigidas a conseguir esos mismos objetivos. En la educación de los alumnos con n.e.e. graves y permanentes no se pueden plantear programaciones que sean una réplica de las programaciones para el resto del alumnado, en las que se establecen unas mismas secuencias que deben ser enseñadas a todos los alumnos. P. ej.. Un adulto no suele contar exactamente la cantidad de dinero que necesita para pagar la cuenta de la compra en un supermercado o en un restaurante; lo usual es utilizar estrategias más rápidas y funcionales como entregar un billete de mil para pagar una cuenta de 800 ptas., etc. De forma similar, en los programas escolares de los alumnos que tienen discapacidades cognitivas importantes deben

elegirse estrategias de resolución de problemas cotidianos que son más sencillas de adquirir para ellos e igualmente funcionales.

De cara a la Programación del Aula Estable lo importante y funcional reside en el hecho de que el sujeto sea capaz de realizar la actividad y hacerlo con autonomía, al margen de cómo lleve a cabo esa acción. Esta es una de las razones por las cuáles la enseñanza de habilidades alternativas de ejecución adquiere gran importancia en la educación de personas con minusvalías y por lo que en el Programa de Aula Estable es necesario prever la necesidad de sustituir una parte de los aprendizajes básicos por contenidos alternativos dirigidos a que los alumnos y alumnas puedan conseguir objetivos de autonomía y aprendizaje.

A continuación se presentan ejemplos de habilidades de ejecución alternativas a algunos contenidos de aprendizaje usuales en los programas educativos de alumnos con n.e.e.

| <u>Habilidad</u> | <u>Habilidad alternativa</u> | <u>Ejemplo de actividades</u> |
|------------------------|--|--|
| 1. Lectura y escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de señales, rótulos y pictogramas en contextos funcionales. • Reconocer productos y envases. • Reconocer la información del entorno en forma de pictogramas, señales y etiquetas. • Leer e interpretar instrucciones que utilizan pictogramas. • Realizar compras con un listado de producto | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indicadores de comedor, entrada, salida, baño, parada de autobús, ...</i> • <i>Discriminar envases y productos: comestibles y no comestibles.</i> • <i>Discriminar diferentes envases del aula y del hogar: cajas, botellas, botes, paquetes,..</i> • <i>Localizar la entrada y salida del centro, comedor, supermercado,..</i> • <i>Localizar el servicio y diferenciar el de hombres y mujeres.</i> • <i>Localizar parada de autobús, tren, metro, teléfono público.....</i> • <i>Conocer las teclas del cassette de música, reconocer las cintas de vídeo, "leer" secuencias de tareas para ir a la piscina, para vestirse o desvestirse,.., "leer" o interpretar folletos, recetas de cocina, uso de teléfono,..,</i> • <i>Reconocer el etiquetado de productos habituales. Utilizar el etiquetado de envases para realizar la compra.</i> |

| <u>Habilidad</u> | <u>Habilidad alternativa</u> | <u>Ejemplo de actividades</u> |
|--|--|---|
| 2. Matemáticas. Contar y utilizar dinero. | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de cantidad suficiente • • Uso de vales • • Línea de números para compra de un producto. • • Compra de varios productos utilizando calculadora | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Distinguir pequeños paquetes de monedas que contienen cantidad suficiente para adquirir un producto concreto. Cada paquete se señala con el dibujo correspondiente al producto de compra.</i> • <i>Conocer las monedas y billetes que son "suficientes" para un determinado pago. P.Ej.:100 ptas. para el pan, 25 para un chicle,....,</i> • <i>Hacer una serie de tarjetas identificadas con un símbolo adecuado para cada producto o servicio de frecuente adquisición.</i> • <i>Utilizar tarjetas o vales para refrescos, tarjeta de bonobús,....,</i> • <i>Enseñar a calcular si un producto puede ser comprado o no utilizando una línea de números en la que compara el dinero que tiene y el valor del producto.</i> • <i>Enseñar el uso de la sustracción en la calculadora para la compra de varios productos.</i> |
| 3. Comunicación. Hacer peticiones: de necesidades personales, de productos, servicios,..., en personas no orales. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de comunicación • • Peticiones escritas preestablecidas • • Lámina de escritura • Ayuda por parte de compañeros más capaces. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hojas de comunicación para una actividad o ambiente determinado en la que se incluyen palabras o símbolos que indican necesidades habituales en estos entornos.</i> • <i>Hojas o notas con dibujos que indiquen peticiones que debe realizar el alumno como el menú que desea comer o la actividad que desea realizar,</i> • <i>Hojas o tableros que incluyen las palabras de uso más corriente, si- no, su nombre, ...,</i> • <i>Colaboración de otros compañeros más capaces que pueden interpretar sus necesidades a través de pictogramas, elaborar símbolos gráficos de fácil comprensión para identificar los lugares del centro,..etc.</i> |

2. CRITERIOS ORGANIZATIVOS

⇒ Organización del aprendizaje en entornos ecológicos.

En el caso del alumnado gravemente discapacitado se plantea la necesidad de optar por un modelo didáctico que tenga en cuenta la importancia del contexto en el que se desarrolla la acción educativa ya que la educación se dirige a la comprensión y aplicación en el medio de los conocimientos que va adquiriendo.

El Modelo Ecológico hace valiosas aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con graves problemas en el desarrollo, pues concibe el ámbito escolar como un ecosistema en el que se producen las situaciones que configuran el proceso educativo. Son varios los autores que en la actualidad ponen de relieve la importancia del contexto, entre otros Kemmis y Mc Taggart, Doyle,..., U. Bronfenbrenner ⁽⁴⁾ plantea que *"toda educación tiene lugar en un entorno/.../ El entorno es el contexto de la enseñanza y el aprendizaje; crea determinadas oportunidades y potencialidades para la educación e impone a ésta determinadas restricciones y limitaciones"*

Desde el enfoque que dan estos autores, el proceso educativo se va construyendo en el ambiente ecológico que configura la comunidad escolar y en las interacciones que se producen en él. Así, el centro y la vida del aula es el espacio en el que conviven e interaccionan unos elementos materiales, y unos elementos humanos que son los protagonistas de la educación; de este modo la actividad de enseñanza-aprendizaje, que se lleva a cabo mediante procesos de acción en el medio, ejercita aquellas habilidades necesarias para resolver los problemas que se plantean al funcionar en la comunidad, bien sea en el aula, en la familia, el barrio o el centro escolar y sus dependencias: biblioteca, comedor, servicio, aula, patio, etc.

El Modelo Ecológico supone, por tanto, concebir el aprendizaje como algo que se construye mediante la adquisición de procesos de acción y experimentación en el medio, dirigidos a desarrollar capacidades de búsqueda de soluciones a los problemas concretos que se les plantean a las personas con discapacidades en los diferentes contextos de la comunidad en la que tienen que desenvolverse.

⁽⁴⁾ BRONFENBRENNER,U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

Este modelo defiende que las habilidades funcionales se enseñan y se aprenden mejor en su contexto natural, lo cuál es aún más cierto cuando se trata de personas que tienen grandes dificultades para aprender. La enseñanza y el aprendizaje de alumnos y alumnas con retrasos severos y profundos del desarrollo está condicionada, entre otras cosas, por la dificultad para generalizar lo aprendido y traspasarlo de una situación a otra.

Este hecho induce a desarrollar el modelo ecológico en forma de itinerarios sobre ambientes u contextos reales, en los que se enseñan habilidades básicas para desenvolverse en los mismos, de manera que se facilite transferir lo aprendido en unas situaciones a otras similares.

De forma general, se indican algunas condiciones para que el Proyecto Curricular del Aula Estable contemple la variable ecológica del aprendizaje. Son las siguientes:

- El currículo debe incluir diferentes ámbitos o dominios en los que se desenvuelve el alumnado: escolar: biblioteca, aula, servicio, comedor, cocina, recreo, transporte, doméstico, de ocio...,
- Se ha de determinar los ambientes en los que el alumno deberá funcionar en la actualidad y en un futuro próximo para diseñar las habilidades que facilitarán y mejorarán su integración.
- Se analizarán los subambientes que forman cada uno de estos ámbitos o ambientes. Por ejemplo: el ámbito doméstico incluye otros subámbitos tales como desenvolvimiento en la cocina, en el baño, en su habitación etc.
- Por último, se determinarán las actividades necesarias en cada subambiente así como las habilidades y destrezas que es necesario desarrollar en cada actividad. Por ejemplo: en la cocina se realizan actividades como pelado de fruta, mezcla de alimentos, batido de huevos, encendido del interruptor de un microondas para calentar, etc. Para el pelado de alimentos se necesitan ciertas habilidades motrices como: coordinar determinados movimientos finos, coger un elemento con cada mano, etc.

Un ejemplo de la aplicación de esta técnica es el que sigue a continuación:

| Entorno: Comedor | Actividades | Competencias o habilidades |
|--|---|--|
| Sub-entornos: <ul style="list-style-type: none"> • Cocina (preparar la comida) • Comedor • Zona de utensilios de comed. • Zona de limpieza (fregadero, etc.) • Lavabo y baño • Otros. | <ul style="list-style-type: none"> • Comer alimentos sólidos • Beber líquidos • Utilizar utensilios para comer • Poner la mesa • Recoger la mesa • Otras. | <ul style="list-style-type: none"> • Poner el mantel. • Poner los platos en la mesa. • Poner los vasos. • Poner las servilletas • Poner los cubiertos • Otras. |

⇒ **La organización del entorno educativo del aula y centro.**

El entorno en el que nos desenvolvemos se organiza de tal forma que constantemente está proporcionando múltiple y variada información que una persona con un desarrollo normal aprende a interpretar a lo largo de su vida de forma natural. Pero no ocurre así cuando se trata de personas con importantes alteraciones en el proceso de desarrollo como es el caso de los alumnos y alumnas que no adquieren estrategias suficientes para comprender el entorno y comunicarse con él.

Las personas con trastornos profundos y generalizados tienen dificultades para conocer las actividades y acontecimientos que van a tener lugar en la jornada así como lo que se espera de ellos y esta incompreensión generalmente da origen a frecuentes problemas de comportamiento. En estos casos es necesario diseñar el entorno físico de forma altamente estructurada con objeto de facilitar al alumno y alumna una estructuración del tiempo y del espacio en el que se desenvuelve que le permita adquirir *predictibilidad* acerca de hechos y acontecimientos cotidianos.

A través de la ordenación del entorno se persigue que el alumno consiga **"adelantar y predecir los acontecimientos"** que van a suceder de forma que pueda entender y comprender el medio en el que está, pueda influir en el mismo y sea capaz de desenvolverse de una forma adecuada según se espera de él.

Al hablar de estructuración del entorno nos referimos a todos los elementos del mismo, a los estímulos, a las respuestas, a los sujetos y a los objetos del medio en el que se desenvuelven y que intervienen en el proceso educativo de los alumnos y alumnas con n.e.e. Se trata de eliminar barreras que impidan el control del ambiente, por medio de una estructuración espacial y temporal, realizada mediante claves estimulares (visuales, auditivas, táctiles, etc.) que les permitan abstraer reglas útiles para su desenvolvimiento tanto en el medio escolar como en otros contextos familiares, de la comunidad, etc.

Se sugiere que en el diseño del entorno se tengan en cuenta dos áreas principales: por un lado el diseño de espacios y distintos ambientes o entornos que, por medio de señalizaciones, permitan estructurar el espacio físico, las aulas, despachos, aseos, comedores, dependencias del centro,...etc.; y por otro lado el diseño de claves que se dirijan a la estructuración, ordenación y diferenciación temporal.

Estos dos aspectos, el espacial y el temporal, están relacionados y deben estar claramente diseñados de forma que los alumnos reciban información por adelantado de lo que tienen que hacer, de lo que va a acontecer en un plazo inmediato o a medio plazo, de dónde va a suceder y de lo que se espera de ellos, de forma que se potencien las posibilidades de predicción y planificación futura sobre su entorno inmediato.

Debe ser un sistema que a la vez facilite al alumno y alumna información sobre la acción realizada, lo que ha realizado, lo que le falta, qué sucede después, etc. (Anexos pags.: 77-81)

Se recomienda, por tanto, hacer una ordenación y estructuración del entorno en dos dimensiones:

- **Ordenación del espacio** que se realiza ayudándonos de claves que sean fácilmente entendidas por los alumnos y alumnas y que les permita ejercer cierto control sobre el medio. Para la ordenación espacial se pueden utilizar:
 - Pictogramas y claves de señalización para diferentes espacios (aulas, despachos, aseos, comedor, sala de video, talleres, cocina,...etc.).
 - Símbolos o carteles para cada dependencia, así como fotos de las personas que están en cada uno de ellos.
 - Líneas de colores o cintas de velcro que indiquen recorridos para acceder a distintas dependencias
 - Dibujos de utensilios o materiales propios de cada zona y que se asocien con la tarea a realizar para que den consistencia y significado a la acción que desarrollan. (ver anexos pags. 77-81)

- **Ordenación temporal.** Para la ordenación temporal pueden utilizarse secuencias con las acciones principales de la jornada que, a través de símbolos y claves visuales o auditivas, indiquen cada una de las acciones a realizar, la anterior y la posterior, etc. Estas indicaciones se utilizan mediante acciones como ir tapando progresivamente los dibujos correspondientes a actividades una vez que se han realizado; utilizando agendas o libros de tareas con fotografías de las secuencias que componen la tarea: por ejemplo, preparar un cola-cao; con dictados gráficos que señalan acciones sucesivas; mediante series de secuencias, etc., y que dan información anterior y posterior sobre lo que se va a realizar o sobre lo que se les pide, etc. (anexos pags. 77-81)

3. CRITERIOS METODOLÓGICOS

⇒ La enseñanza de habilidades Sociales y de Comunicación

Una de las dificultades características del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo es el desarrollo del ámbito de la **COMUNICACIÓN** entendido en un sentido amplio que incluye también dificultades importantes en la identificación y comprensión de claves sociales del entorno.

La problemática de los alumnos y alumnas que no llegan a tener una comprensión social suficiente ni una conducta comunicativa se relaciona con causas diferentes. Puede suceder que lo que falle sea la conducta terminal oral, o por el contrario, que el fallo esté en la adquisición del proceso comunicativo previo en algunos de sus componentes; con frecuencia sucedan ambas cosas a la vez: se dan trastornos en la potencialidad del lenguaje oral junto con alteraciones o déficits en el desarrollo anterior del proceso de comunicación que se manifiesta por una falta de interés y de intención por comunicar o relacionarse con el entorno social.

La atención al alumnado con discapacidades comunicativas graves exige utilizar una organización y un tipo de metodología que permita atender estas necesidades comunicativas. En estos casos se ha de plantear el uso de ayudas a la comunicación y la enseñanza de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación para dotar a estas personas de estrategias comunicativas y de comprensión social. Habrá que dar prioridad a aquellos aprendizajes que comportan el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con otras personas y enseñar habilidades específicas de comunicación aprovechando los entornos naturales del centro o del medio cercano además de la utilización de métodos y sistemas de ayuda a la comunicación.

Los alumnos y alumnas que poseen una intención comunicativa y han desarrollado eficazmente algunas pautas previas que permitan una comunicación, pero aún así tienen dificultades o imposibilidad para ejercitar la comunicación con códigos orales, necesitan que se les ofrezcan otros códigos distintos siendo éste uno de los principales objetivos. Para ellos puede ser adecuado el uso de sistemas de signos y sistemas representativos o pictográficos que incluyen diferentes formas de representación a través de dibujos, fichas, objetos, fotos, símbolos, palabras impresas, etc. Entre ellos están el sistema BLISS, MAKATON y SPC.

Se han de enseñar códigos distintos al código oral pero con el mismo fin que éste: comunicarse, expresarse, interactuar con el entorno y modificarlo a través de esa interacción. En este sentido, con la población más gravemente afectada, que carece incluso de una intención comunicativa, se ha de optar por trabajar en la creación de un lenguaje expresivo antes que comprensivo, tal como muestra el método de Comunicación Total de Benson Schaeffer⁽⁵⁾, y por el uso de ayudas técnicas que aumenten la comunicación, como los teclados, las señales luminosas y auditivas, conmutadores, tableros, dispositivos para señalar y seleccionar mensajes etc.

Se ha de realizar previamente una evaluación y valoración de las capacidades comunicativas antes de decidir cuál es el código de mayor eficacia teniendo en cuenta las características de cada método alternativo o aumentativo y los requisitos de utilización, ya que sabemos, por ejemplo, que los sistemas de signos pueden adquirirse con niveles más bajos de desarrollo mientras que los sistemas representativos o simbólicos exigen un mayor desarrollo.

En todos los casos, e independientemente del método de comunicación por el que se opte, el **uso de ayudas visuales** para la comprensión del medio social será algo compatible e imprescindible en la enseñanza de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Las ayudas visuales (fotos, símbolos, gráficos, pictogramas...,) a diferencia del lenguaje verbal ofrecen ventajas para este alumnado:

- proporcionan información estable sobre los sucesos;
- dan información concreta sobre objetos, personas y acciones;
- se asemejan a los objetos reales y pueden relacionarse con ellos;
- su uso permite adquirir nociones de predictibilidad sobre acontecimientos actuales y futuros y situarlos en el espacio y tiempo;
- ofrecen información sobre actividades y hechos que ya han sucedido.

⁽⁵⁾ SCHAEFFER, B. (1993) *La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas*. En Actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Amarú. Salamanca.

Algunos ejemplos de ayudas visuales a la comunicación y comprensión del entorno son los que siguen: (ver Anexos pag. 77-81)

- programa visual con actividades del día (1)
- clasificadores de actividades con tarjetas (2)
- cuadros de colores que organizan el trabajo (3)
- agendas individuales (4)
- calendarios de actividad (5)
- guiones visuales y libros de imágenes (6)
- libros de tareas con imágenes de cada fase (7)
- guiones de trabajo con objetos o imágenes (8)
- palabras con tareas a realizar (9)

⇒ **Las conductas disruptivas y desafiantes.**

Una de las mayores preocupaciones de educadores, enseñantes y familias es conseguir disminuir los comportamientos inapropiados que pueden tener los alumnos y alumnas con discapacidades psíquicas importantes. Para estas personas el hecho de carecer de habilidades comunicativas suficientes hace que el comportamiento se convierta, con frecuencia, en una de las formas que utilizan para comunicar sus necesidades, sus deseos o para evitar una situación que para ellos es adversa. Es decir, las conductas disruptivas o desafiantes, manifestadas en forma de comportamientos inapropiados, conductas agresivas y autolesivas que causan problemas importantes hacia sí mismos y en la relación con los demás y que dificultan una buena integración en el entorno, cumplen la mayor parte de las veces una función comunicativa.

La variable contexto adquiere una gran importancia en la manifestación de conductas desafiantes. Las aportaciones que hace J.Tamarit⁽⁶⁾ al respecto nos indican que existe una relación entre las condiciones del entorno y las conductas disruptivas; las personas con autismo o con otros trastornos importantes de la comunicación son más vulnerables a las condiciones del contexto, en el sentido de que determinadas condiciones provocan un mayor riesgo de aumento de conductas disruptivas. Así también, una disposición acertada del contexto, adaptada a ese grado de vulnerabilidad, puede inhibir estas manifestaciones conductuales propiciando un mayor índice de bienestar y ajuste personal.

⁽⁶⁾ TAMARIT, J. (1995) Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En "Trastornos Profundos del Desarrollo". ASPANRI. Sevilla.

Por tanto, de cara a la intervención educativa, y sabiendo que el alumno aprende en el medio natural y no puede transferir sus aprendizajes de una situación a otra, un primer principio será tratar los problemas de comportamiento allí donde se dan y en el momento en que se dan, no entendiéndose que este tipo de problemática pueda ser trabajado en otro contexto diferente a aquél en el que se desenvuelve el alumno o alumna. Esta razón induce a plasmar en el Proyecto Curricular del Aula Estable los métodos, organización y actividades que se consideran más adecuados para su control y tratamiento

Una de las técnicas para tratar la problemática conductual muy útil para la intervención en contexto educativo es la de "*hipótesis funcional del comportamiento*". Permite establecer posibilidades de intervención analizando cuáles son las condiciones del contexto más dificultosas para el alumno y por lo tanto, señalando sobre qué aspectos del contexto hay que actuar, cambiándolos o modificándolos.

Se siguen estos pasos metodológicos:

- Evaluar el trastorno de conducta
- Modificar el entorno de forma que se le ofrezca información en relación a lo que se le pide, lo que tiene que hacer en cada momento y lugar
- Modificar las competencias de la persona. A menudo la persona con minusvalías psíquicas importantes no tiene las capacidades necesarias para expresarse con competencias productivas y socialmente aceptables por lo que aparecen otros comportamientos inadecuados en el lugar de estos
- Utilizar el Principio de Programación Positiva enseñando las competencias que harían la misma función que el comportamiento inadecuado y que permite obtener las mismas consecuencias.
- Enseñar instrumentos y habilidades comunicativas para comprender el entorno, comunicar sus emociones básicas y evitar en lo posible la inadaptación conductual.

Esquema 3: Guía para elaborar el Proyecto Curricular del Aula Estable

| 1. Criterios para elegir objetivos educativos | ¿Qué enseñar? |
|---|---|
| ⇒ Considerar edad cronológica | <ul style="list-style-type: none"> . intereses . materiales . espacios |
| ⇒ Considerar naturaleza del trastorno | <ul style="list-style-type: none"> . habilidades que utilizará con más frecuencia . habilidades necesarias para participar en el entorno . habilidades que desarrollen la autonomía personal . sencillas, dentro de la zona de desarrollo próximo |
| ⇒ Aprendizajes funcionales | <ul style="list-style-type: none"> . habilidades comunes a diferentes ambientes . destrezas del ámbito escolar y extraescolar . habilidades necesarias en el presente y en el futuro . destrezas que se mantengan después de la enseñanza |
| ⇒ Sentido instrumental del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> . enseñar instrumentos de comunicación con el medio . instrumentos para comprender el entorno físico y social . sistemas de Comunicación alternativa o aumentativa . ayudas técnicas adaptadas |
| ⇒ Habilidades alternativas | <ul style="list-style-type: none"> . estrategias de resolución de problemas cotidianos . dirigidas a conseguir autonomía en el medio |
| 2. Criterios organizativos | ¿Dónde, cómo, con quién enseñar ? |
| ⇒ Utilizar entornos ecológicos | <ul style="list-style-type: none"> . incluir diferentes ámbitos: aula, servicio, comedor, ocio . determinar los ambientes en que el alumno/a debe participar . analizar los subambientes . determinar las habilidades y actividades necesarias |
| ⇒ Organización Aula y Centro | <ul style="list-style-type: none"> . ordenar el espacio: símbolos, pictogramas..., . ordenar el tiempo: calendarios, agendas, secuencias..., |
| 3. Criterios metodológicos | ¿Cómo enseñar? |
| ⇒ Enseñanza habilidades comunicación | <ul style="list-style-type: none"> . habilidades de comprensión del entorno . ayudas visuales a la comunicación: claves, pictogramas, agendas..., |
| ⇒ Conductas desafiantes | <ul style="list-style-type: none"> . análisis funcional de la conducta . modificación del entorno |

IV. PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL AULA ESTABLE

A continuación se proponen orientaciones concretas con objeto de guiar la elaboración del Proyecto Curricular del Aula Estable para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Esta propuesta o ejemplificación parte de una situación hipotética, pensamos en un centro ordinario con un "aula estable-tipo", en la que se atienden las necesidades educativas propias del alumnado con Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo. Es por tanto, una propuesta que tiene la intención de ejemplificar lo que pudiera ser la elaboración de un Proyecto Curricular de Aula Estable integrado en la actividad general del centro ordinario en el que se encuentra enclavada.

En modo alguno se trata de un Diseño Curricular Base, o de un modelo cerrado del cuál partir para la elaboración del Proyecto Curricular o la Programación del Aula Estable. Cada situación tiene características propias que inciden en el resultado final del Proyecto Curricular que se plantea, como es la edad del alumnado, el centro en que se encuentra ubicada el aula, la experiencia previa con alumnos de n.e.e. etc., que requiere adaptaciones precisas y un Proyecto Curricular propio.

Por lo tanto, en este caso se trata de presentar una referencia que señale los pasos a seguir, el proceso de reflexión, los principios para la elección de aprendizajes en función de las necesidades educativas típicas en este tipo de alumnado. Se introduce una guía con criterios que permitan una toma de decisiones progresiva para la elaboración del Proyecto Curricular del Aula Estable y la Programación de Aula. Se parte de una situación tipo y de los presupuestos descritos en el capítulo anterior: las necesidades educativas graves y permanentes del alumnado, la ubicación en un centro escolar ordinario y los principios metodológicos descritos en relación a las características del aprendizaje y enseñanza de este colectivo. Proponemos las fases siguientes:

1. INFORMACIÓN PREVIA. REFERENCIAS CURRICULARES

Un análisis de las fuentes del currículo realizado desde el prisma de las n.e.e. de este colectivo y del conocimiento de su problemática específica proporciona información básica para la adaptación del currículo.

F. Epistemológica*¿que preguntas nos hacemos?
¿que información nos da?*

- ¿que contenidos son esenciales para el grupo de alumnos?
- ¿que grado de abstracción requieren determinados aprendizajes?
- ¿qué aprendizajes se generalizan mejor?
- ¿ qué pasos o secuencias tienen determinadas tareas de aprendizaje?
- ¿que aprendizajes son accesorios en su currículo?
- ¿qué áreas hay que intensificar y adaptar?

Propuesta

| 1er. tramo edad (6-12 años) | 2º tramo edad(12-16 años) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes funcionales y útiles • Aprendizajes concretos • Aprendizajes con pocas secuencias • Adquisición de destrezas de Autonomía • Adquisición destrezas de Comunicación • Desarrollo del yo corporal y emocional • Análisis de las tareas que son básicas • Secuenciación de tareas • Aprendizaje de habilidades alternativas | <ul style="list-style-type: none"> • mismos principios <p>====> sentido de funcionalidad en el medio</p> |

F. Pedagógica*¿que preguntas nos hacemos?
¿que información nos da?*

- ¿cómo enseñar estrategias comunicativas?
- ¿que aportan los apoyos visuales y perceptivos?
- ¿que sistemas alternativos de comunicación se pueden emplear?
- ¿cómo ayudar a generalizar los aprendizajes?
- ¿ cómo utilizar los entornos ordinarios del centro?
- ¿cómo aprenden contenidos ?

Propuesta

| 1er. tramo de edad (6-12 años) | 2º tramo de edad(12-15 años) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el entorno ordinario del centro • Proponer aprendizajes funcionales • Metodologías especiales • Usar ayudas visuales y gestuales • Sistemas aumentativos Comunicación • Estructurar el entorno • Entorno que da información • Enseñar control conductual • Análisis funcional de la conducta • Método de Aprendizaje sin error • Evaluar el tipo de ayudas necesarias • Adaptación del curríc. muy significativa • Currículo funcional | <ul style="list-style-type: none"> • análisis de tareas • análisis de discrepancias • entornos adecuados a la edad <p>====> sentido de funcionalidad en el medio</p> |

F. Psicológica*¿que preguntas nos hacemos?*

F. Psicológica**¿que preguntas nos hacemos?
¿que información nos da?**

- ¿que necesidades especiales tiene el alumnado del Aula estable?
- ¿cuál es su estado de salud, tienen enfermedades crónicas?
- ¿cómo es su desarrollo efectivo y emocional?
- ¿en qué consistiría su bienestar físico y emocional?
- ¿tienen dificultades graves de adaptación y/o conducta?
- ¿qué dificultades tienen para aprender?
- ¿qué capacidades cognitivas están más alteradas, más preservadas?
- ¿que nos indica sus dificultades de generalización ?

Propuesta

| 1er. tramo edad (6-12 años) | 2º tramo edad(12-15 años) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar un bienestar físico y emocional • Potenciar estrategias para comunicar estados de ánimo • Potenciar estrategias para comprender el medio físico y social • Potenciar su ajuste personal al medio • Tratar la persona que "siente" • Desarrollar autonomía personal • Desarrollar el " ser" consciente. • Propuestas personales y significativas • Utilidad de lo que aprende | <ul style="list-style-type: none"> • mismos principios <p>====> sentido de funcionalidad en el medio</p> |

F. Sociológica**¿que preguntas nos hacemos?
¿que información nos da?**

- ¿cuáles son las prioridades del entorno inmediato?
- ¿qué demandas hace la sociedad para ser "persona"?
- ¿qué actividades realza la familia con más frecuencia?
- ¿qué aprendizajes son importantes para la familia?
- ¿cómo es su entorno: rural, urbano,...?
- ¿qué servicios de atención al ocio hay en su entorno?
- ¿qué actividades laborales se realizan en el entorno?
- ¿qué aprendizajes serán más funcionales en su medio?

Propuesta

| 1er. tramo edad (6-12 años) | 2º tramo edad(12-15 años) |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes funcionales y útiles • Objetivos y contenidos: ser Autónomo • Adquisición destrezas de Comunicación • Funcionamiento en entornos ordinarios próximos: calle, casa, comedor, aula,... • Coordinación con servicios comunitarios de ocio y tiempo libre | <ul style="list-style-type: none"> • mismos principios <p>====> sentido de funcionalidad en el medio</p> |

2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO CURRICULAR DEL AULA ESTABLE

La información aportada por las fuentes del currículo recogida bajo el prisma de las necesidades educativas especiales que tiene este colectivo, induce a formular unos objetivos del Proyecto Curricular del Aula Estable adaptados a sus necesidades. En esta adaptación se parte también de los objetivos generales de la Educación Infantil y Primaria que tienen como meta potenciar las capacidades de los alumnos en sus aspectos físicos, cognitivos, afectivos y psicosociales. Las capacidades básicas que han de desarrollarse se agrupan en diferentes ámbitos de desarrollo. Proponemos los que señala T.Mauri⁽⁷⁾ como son:

- Capacidades relacionadas con la corporeidad, autonomía e identidad personal
- Capacidades para la identificación, planteamiento y resolución de problemas.
- Capacidades relacionadas con el conocimiento, valoración y preservación del medio físico y social
- Capacidades relacionadas con las relaciones sociales, normativas y valores de la convivencia entre las personas.
- Capacidades relacionadas con la comunicación, expresión y representación, utilizando diferentes códigos y formas culturales.

Los objetivos generales que se proponen expresan el desarrollo de capacidades a desarrollar en los alumnos con graves y permanentes necesidades educativas a lo largo de su escolaridad y son un referente para planificar y evaluar la práctica educativa. Estas capacidades se ponen de manifiesto en actuaciones muy diversas concretadas de forma más precisa en la distribución de contenidos en los distintos ámbitos de experiencia, en la programación de aula, en la forma de utilizar los entornos naturales del centro y la programación de aprendizajes que se hace en ellos, etc.

En la intervención educativa del Aula Estable proponemos los siguientes objetivos generales:

⁽⁷⁾ MAURI, T. (1993). *Los contenidos escolares*. Aula de Innovación Educativa, 11. Graó. Barcelona.

1. Conocer y controlar el propio cuerpo, mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y adoptando y consolidando hábitos que sean básicos para su salud, higiene y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales en la vida diaria, teniendo en cuenta sus capacidades de acción y expresión y comportándose de acuerdo a ellas.
3. Percibir, controlar y articular su comportamiento teniendo en cuenta a los otros, a las normas y valores propios de cada situación, respondiendo al afecto y desarrollando habilidades sociales y actitudes de colaboración y ayuda.
4. Desarrollar relaciones sociales en los núcleos básicos de relación y convivencia: familia, escuela, vecinos, barrio; aprendiendo las normas sociales y pautas de respeto a los demás y estableciendo vínculos que favorezcan la normalización y generalización a otros ámbitos sociales,
5. Desarrollar estrategias de comunicación, verbales o no verbales, que les posibilite expresar sus necesidades básicas y sus deseos, entender el entorno y ser entendidos.
6. Conocer el entorno físico próximo, estableciendo relación con los objetos, con los sucesos y situaciones, favoreciendo la representación y simbolización a través de diversas formas de representación: el juego, lenguajes visuales, sistemas alternativos de comunicación, música, lenguajes plásticos, etc.
7. Alcanzar gradualmente mayores grados de autonomía en sus actividades escolares y extraescolares de forma que les permita resolver con iniciativa y autonomía situaciones habituales de la vida diaria.
8. Observar, explorar y conocer el entorno físico natural inmediato desarrollando hábitos y actitudes de cuidado, respeto y disfrute del mismo.
9. Conocer las manifestaciones culturales más significativas de su entorno a través de una participación activa en las mismas.

3. ÁMBITOS DE EXPERIENCIA

Se propone distribuir los contenidos de aprendizaje en diferentes ámbitos en los que se producen las experiencias educativas. La adaptación en este caso supone dar prioridad a aquellas áreas y contenidos que de no adquirirse a lo largo de la etapa afectarían notablemente las posibilidades de inserción social. Se elegirán por tanto aquellos aprendizajes y experiencias que sean más imprescindibles para incrementar el bienestar físico y emocional y las posibilidades de integración social.

En la propuesta que sigue se suprimen algunas de las áreas del Currículo Oficial organizándose los aprendizajes en ámbitos que son de mayor significatividad para las necesidades de este colectivo. En consecuencia, hay un ajuste y reorganización de los objetivos de áreas y de los criterios de evaluación eligiéndose de forma prioritaria contenidos que son más relevantes y funcionales.

Siguiendo la clasificación de capacidades educativas señalada anteriormente (pag.43) se proponen los siguientes ámbitos :

- 1. Identidad personal y desarrollo corporal**
- 2. Autonomía personal y resolución de problemas**
- 3. Conocimiento del medio físico**
- 4. Conocimiento del medio social**
- 5. Comunicación y representación**

Cada uno de estos ámbitos de experiencia sirve para ordenar en torno a él determinados contenidos. La opción por un currículo funcional, ya fundamentada en razón a las necesidades educativas de este colectivo, implica que los contenidos a los que se va dar una mayor relevancia sean de tipo procedimental, por lo que no se hace una clasificación típica de los tres tipos de contenidos; la funcionalidad y autonomía, meta de la enseñanza- aprendizaje, se traduce en contenidos preferentemente de tipo procedimental.

La propuesta que sigue pretende ser una referencia en la que se sugieren objetivos y contenidos de aprendizaje a incluir en cada uno de estos grandes ámbitos.

1. Ámbito de Identidad Personal y Desarrollo Corporal

Objetivos generales del ámbito

Conocer y controlar el propio cuerpo teniendo en cuenta sus capacidades
Desarrollar habilidades motrices implicadas en actividades de vida cotidiana Adoptar hábitos básicos de salud, higiene y bienestar
Percibir e identificar sus necesidades básicas
Controlar y articular su comportamiento de acuerdo a cada situación cotidiana

Este ámbito hace referencia a los contenidos siguientes:

Contenidos relacionados con:

1. Conocimiento del cuerpo

Conocimiento de las partes del cuerpo: mano, pelo, boca, nariz,....

Conocimiento de características personales diferenciales: sexo, altura, color de pelo, grosor,

Adquisición de su imagen corporal: conocimiento de sí mismo en el espejo, en fotografía,...

Diferenciación de los otros: conocer su nombre, su lugar, sus pertenencias,..

Capacidad de representar el cuerpo, en dibujo o modelado

Conocimiento de sus señas de identidad: nombre, edad, características personales, componentes familiares, domicilio, etc...

2. Identificación de necesidades básicas del propio cuerpo

Desarrollo de los sentidos: tacto, visión, olfato, gusto, oído.

Asociación de los sentidos con situaciones cotidianas: oír música, ver fotos, oler alimentos, ...

Identificación de sensaciones: calor, hambre, sueño, cansancio, etc., con actividades de la jornada escolar y/o situaciones de la vida diaria.

3. Identificación de sentimientos y emociones:

Identificación de sensaciones de placer- dolor, risa- llanto, alegría enfado,...

Asociación de estas emociones con situaciones naturales en las que ocurren

4. Desarrollo del movimiento y juego senso-motriz y corporal.

Desarrollo de habilidades perceptivas y motrices: gateo, marcha con apoyo, marcha autónoma, subir, bajar, correr, saltar, girar...

Desplazamiento autónomo en el espacio: arriba abajo, dentro, fuera, debajo, delante, detrás, cerca, lejos, un lado,

Exploración de las posibilidades motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana

Utilización de las habilidades motrices en la resolución de problemas: abrir puerta, subir escalera para alcanzar algo, saltar para jugar,...

Adaptación del ritmo corporal y afectivo a las secuencias y rutinas de la vida cotidiana

Adquisición de coordinación y control corporal en actividades que implican adquisición de habilidades motrices nuevas: desplazamientos, exploración de objetos y lugares, juegos físicos, juegos con pelota, uso de objetos para jugar, uso de triciclo o bicicleta, nadar, patinar,..

5. Coordinación y control de habilidades manipulativas y utilización correcta de utensilios comunes

Utilización correcta de pequeños aparatos y objetos: pinzas de la ropa, botones, cremalleras, punzón, tijeras, lápiz, grapadora,....

Adquisición de control y precisión en movimientos necesarios para las actividades lúdicas: meter fichas, repartir cartas o fichas, girar piezas, ...

Adquisición de control de movimientos necesarios para la exploración o ejecución de acciones en las rutinas cotidianas: abrir con llave, cerrar cajas, abrir botes, pegar sellos, cerrar sobres,...

6. Adquisición de vivencias personales relacionadas con lo temporal y espacial

Diferenciación de la hora de dormir, de ir a la escuela, de comer, de jugar, volver a casa,...

Diferenciación del lugar y el momento en que suceden experiencias vitales básicas: alimentación, descanso, sueño, higiene, juego, aprendizaje,..

Asociación de estas vivencias con carteles o símbolos que les permitan anticipar o lo que va a venir.

Desarrollar estrategias comunicativas que le den autonomía en estas situaciones

Asociación de los propios desplazamientos con la variable temporal: ahora, rápido, lento, deprisa, despacio; pronto,..

Asociación de los propios desplazamientos con la variable espacial: aquí, allí, lejos, cerca, dentro,...

7. Adquisición de ritmos relacionadas con la vida cotidiana

Adaptación y aceptación de los cambios de ambiente

Identificación y realización de las acciones relacionadas con las rutinas familiares

Identificación y realización de acciones relacionadas con las rutinas escolares establecidas

Interés por realizar tareas o encargos ligados a la experiencia personal

8. Conocimiento de los objetos a través del cuerpo

Exploración de objetos a través de los sentidos: olfato, gusto, oído,..

Desarrollo de curiosidad por los objetos e interés en su exploración y funcionamiento

Uso y manipulación de objetos de forma convencional y no convencional: sonajero, cuchara, sacapuntas, tenedor, cepillo, maquina de afeitar.

2. Ámbito de Autonomía Personal y Resolución de Problemas

Objetivos generales del ámbito

Actuar de forma autónoma e independiente en las actividades de la vida diaria.
Percibir, Identificar y Solucionar de forma activa sus necesidades básicas
Alcanzar gradualmente autonomía en las actividades escolares y extraescolares
Resolver con iniciativa y autonomía situaciones habituales de su vida cotidiana
Participar de forma activa en situaciones normalizadas de su entorno.

Este ámbito hace referencia a los contenidos siguientes:

Contenidos relacionados con:

1. Adquisición de hábitos de control de esfínteres

Adquisición de habilidades necesarias para el control de esfínteres: saber cuando tiene que ir, saber esperar, entrar sólo en el cuarto de baño, bajarse sólo los pantalones, utilizar el retrete, utilizar el papel higiénico...,

Desarrollo de habilidades comunicativas necesarias en el control de esfínteres.

Uso autónomo e independiente del WC

2. Adquisición de hábitos de higiene personal

Desarrollo de habilidades relacionadas con el aseo: secarse las manos, lavarse las manos, lavarse la cara, peinarse, sonarse la nariz, cepillarse los dientes, bañarse, colaborar en el lavado de cabeza,

Uso funcional de los utensilios necesarios para el aseo personal: toalla, grifo, jabón, peine, pañuelo, cepillo, máquina de afeitarse, secador de pelo,..

3. Adquisición de hábitos de vestido y desvestido

Enseñanza de habilidades para desvestirse: chaqueta, zapatos, calcetín, pantalón, falda, jersey, camisa, braga, ...,

Enseñanza de habilidades para vestirse: chaqueta, zapatos, calcetín, pantalón, ...,

Desarrollo de habilidades necesarias para vestido y desvestido: uso de cremalleras, botones, velcros, corchetes, nudos, lazos,

4. Adquisición de hábitos de alimentación

Uso funcional de los utensilios de comida: cuchara, tenedor, servilleta, mantel, bandeja,...

Adquisición de normas y pautas ordinarias del uso del comedor: no levantarse hasta acabar, servirse en bandeja, usar el vaso, ...,

Adquisición de las habilidades básicas de alimentación: masticar, beber de un vaso, comer con cuchara, usar el tenedor, cortar con cuchillo,...

5. Adquisición de hábitos de trabajo y comportamiento

Desarrollo de conductas de atención: establecer contacto ocular, fijarse de forma visual en situaciones significativas, seguimiento visual de objetos, atender cuando se le llama, atender a sonidos,

Adquisición de la postura adecuada según la actividad a realizar

Aumento progresivo del tiempo que puede estar sentado o trabajando en una misma tarea

Desarrollo gradual del nivel de atención en una actividad

Atender y responder a ordenes sencillas: responder a su nombre, ven, mírame, ¡evántate, dame, siéntate, guardalo,

6. Desarrollo de hábitos de autocuidado

Adquisición de hábitos de aseo corporal: higiene, afeitado, cuidado personal,..

Desarrollo de autonomía en el control y administración de medicación habitual

Desarrollo de habilidades para el manejo de agua, fuego, objetos punzantes como tijeras, cuchillo, cocina eléctrica o de gas,...

Identificación de las situaciones que pueden ser de peligro en la vida cotidiana

Desarrollo de estrategias comunicativas para reconocer situaciones de emergencia: sirenas, timbres, luces, alarmas...

Desarrollo de estrategias comunicativas que les permitan informar a los adultos de las situaciones de peligro

7. Adquisición de un funcionamiento autónomo en las rutinas diarias

Regulación de su propio comportamiento: esperar turnos, recoger y ordenar, cuidar los materiales, hacer filas, respetar los espacios de entradas y salidas,

Conocimiento y adaptación a los cambios de ambiente.

8.-Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas básicos

Adquisición de estrategias comunicativas para dar a entender sus necesidades básicas

Estrategias de comunicación y comprensión de la información del entorno: comedor, servicio, cocina, aseo,...

Adquisición de habilidades para el cuidado del entorno y limpieza de las dependencias del centro: regar, barrer, ...

9. Desarrollo de habilidades para la realización de tareas del hogar

Desarrollo de habilidades relacionadas con las tareas caseras: poner y quitar la mesa, lavar y secar los platos, tender la ropa, barrer, cargar la lavadora, pasar la aspiradora, poner el microondas,

Desarrollo de habilidades relacionadas con la alimentación: ayudar en la cocina, preparar bocadillos, preparar cola-caó, untar pan con mantequilla, preparar ensalada, pelar alimentos, batir, revolver,

Uso adecuado de aparatos electrodomésticos: lavadora, microondas, aspiradora, secador, radio, TV., congelador,....

10. Desarrollo de habilidades de autonomía en entornos de ocio

Uso de elementos de juego en parques y jardines: columpio, bicicleta, arena, agua, ...

Utilización de juegos en espacios cerrados: damas, parchisse, cartas,...

Habilidades funcionales para uso y disfrute de ocio: cine, cafetería, restaurante, paseo por campo,...

11. Desarrollo de habilidades para su autonomía en el entorno de calle

Habilidades para el uso de transportes

Habilidades para el uso de medios de comunicación: teléfono, correo,

Habilidades para utilizar en tiendas cercanas

Habilidades para el manejo de dinero

Desarrollo de hábitos para la seguridad vial y personal

3. Ámbito de Conocimiento del mundo Físico

Objetivos generales del ámbito

Observar, explorar y conocer el entorno físico natural más inmediato

Conocer y explorar los objetos del entorno, sus cualidades y su función

Conocer los sucesos y situaciones que son habituales en el entorno

Desarrollar actitudes de cuidado, respeto y disfrute del medio

Aprender a desenvolverse con autonomía en su medio próximo

Articular el comportamiento teniendo en cuenta las normas y valores del medio

Este ámbito hace referencia a los contenidos siguientes:

Contenidos relacionados con:

1. Conocimiento funcional de las dependencias del centro

Localización del aula, los servicios, el patio, comedor, cocina, taller, biblioteca, secretaria, etc

Conocimiento de la disposición de los materiales de cada dependencia, su uso y su finalidad, facilitándolo con fotos, o dibujos de las tareas que se realizan

Adquisición de orientación espacial para trasladarse en estas dependencias

Desarrollo de un comportamiento autónomo en el entorno inmediato para: llevar mensajes, transportar objetos,..

Uso funcional y adecuado de estas dependencias: aprender a cocinar en la cocina, mirar un libro en la biblioteca, columpiarse en el patio, etc.

2 Conocimiento funcional del hábitat natural próximo

Utilización de los alrededores del centro: jardines, mercado, cine, teatro,..,

Adquisición de estrategias para uso del medio natural a través de itinerarios de paseo: cruzar la calle, caminar por el mercado y grandes almacenes, conocer el semáforo, la parada de autobús, subir y bajar del mismo, ...,

Adquisición de un funcionamiento autónomo en el medio ambiente próximo

Percepción de los cambios climáticos y físicos del ambiente: sol, lluvia, nubes, viento,

Asociación del estado climático con objetos o acciones: llueve, nos mojamos, usamos paraguas, botas....,

Identificación y utilización de señales gráficas indicativas del tiempo (murales)

3. Intervención adecuada en el paisaje próximo

Adquisición de hábitos de respeto y cuidado del espacio donde se desarrolla la actividad: recoger, ordenar, respeto de las normas de comedor,..

Adquisición de respeto, limpieza y cuidado de las dependencias del centro, del barrio, jardines,..

Aprendizaje del cuidado de plantas y animales: regar, podar, escardar, abonar,..

Conocimiento del nombre de animales o plantas significativas en su entorno

Asociación y clasificación de las características más sobresalientes del paisaje: flores del mismo color, forma, partes más destacadas, animales que nadan, vuelan,

4. Identificación de las actividades habituales de las personas de su entorno

Identificación de las actividades y lugares habituales de las personas del centro

Identificación de las personas y las tareas que desempeñan: limpieza de calles, reparto de cartas, transporte,..

Identificación de servicios de la comunidad: panadería, supermercado, zapatería, etc.,

Identificación de servicios relacionados con la seguridad y sanidad: bomberos, hospital, farmacia,..

Adquisición de un funcionamiento autónomo en el uso y disfrute de diferentes servicios

5. Conocimiento y uso funcional de los medios de comunicación del entorno

Uso del Teléfono: aprender su número, aprender a llamar,...

Uso del Transporte: identificación de su autobús, uso del autobús próximo a su domicilio en recorrido habituales

Uso funcional de medios de información: televisión, radio, periódicos,..

Normas elementales de seguridad vial: caminar por acera, respetar semáforos,, uso de pasos cebra,

Conocimiento de los factores de riesgo del entorno: enchufes, espinas, fuego, cruzar la calle,...

6. Desarrollo del interés por la exploración y conocimiento de objetos:

Curiosidad e interés por la exploración de objetos próximos

Conocimiento de diferentes tipos de objetos del entorno y sus atributos físicos: color, forma, textura, propiedades,...

Observación y clasificación de objetos en función de sus características y uso en la vida cotidiana: de aseo, de vestido, animales, que se comen, que pesan,...

Valoración de los factores de riesgo en la manipulación de objetos: punzantes, cortantes, enchufes, agua caliente, estufa hornillo,...

7. Conocimiento de las formas sociales del medio natural:

Temporales: antes, después, hoy, mañana, días de las semana, días festivos, estaciones

Hechos relevantes: vacaciones, Navidad, día de la primavera, de las hojas, cumpleaños, Carnaval,...

Costumbres, folklore y manifestaciones culturales: carnaval, San Blás, Santa Agueda, Olentzero,..

4. **Ámbito de Conocimiento del Medio Social**

Objetivos generales

Percibir, controlar y articular su comportamiento teniendo en cuenta a los otros,
Conocer y adaptarse a las normas y valores propios de cada situación
Desarrollar estrategias para comprender el mundo social: los otros, su actuación
Tener un bienestar emocional cuando se relacionan con otras personas
Desarrollar relaciones sociales con los otros en un entorno normalizado
Establecer habilidades sociales y vínculos que favorezcan la normalización
Generalizar las habilidades sociales a otros núcleos de relación: familia, amigos,
Conocer y participar en las actividades culturales de la comunidad
Responder al afecto y desarrollar actitudes de colaboración

Este ámbito hace referencia a los contenidos siguientes:

Contenidos relacionados con:

1. Interacción social

Desarrollo de requisitos interactivos: establecer contacto ocular, atención visual, tolerar el contacto físico, canciones mímicas,...

Desarrollo de Juegos circulares de alternancia y anticipatorios: cu-cu, txalos, cinco lobitos, txorro,...

Desarrollo de juegos interactivos: hacer cosquillas, tirar pelota, cinco lobitos, lanzar y coger Adquisición de la toma de turnos en actividades y juegos de alternancia.

2. Relación social y normas de convivencia

Reconocimiento por el nombre de familiares y personas conocidas de su entorno

Asociación de espacios conocidos con las personas que trabajan en ellos, usando carteles, dibujos,...

Uso de saludo y despedida por medio de gestos o palabra en situaciones cotidianas

Uso de palabras o gestos para pedir, llamar, dar las gracias,...

Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos o personas en sus espacios habituales

Adaptación y aceptación de los cambios de ambiente y desarrollo de un comportamiento adecuado a diferentes situaciones.

Aceptación de los tiempos de espera o de transición entre actividad y actividad cuando el adulto está en otra tarea o con otros alumnos

3. Conocimiento, interés y uso social de los objetos

Utilización de los objetos en el intercambio social con los demás

Desarrollo de estrategias comunicativas para pedir, rechazar, mostrar,...objetos

Anticipación de los efectos que tienen las acciones propias y ajenas sobre los objetos: romper, llenar, alinear, tapar,...

Conocimiento y uso de los objetos de juego

Conocimiento y uso de los objetos en el juego con los demás

Desarrollo de hábitos de respeto y cuidado de los objetos propios y ajenos

Desarrollo de actitudes positivas hacia la posibilidad de compartir los objetos del entorno familiar y escolar

4. Interés social por las personas

Comprensión de situaciones sociales ordinarias y de las respuestas adecuadas,

Reconocimiento de emociones básicas en sí mismo y en los demás: enfado, alegría, lloro, risa,...

Identificación de las expresiones faciales con los estados internos : risa, pena, alegría, enfado,...

Reconocer situaciones de engaño

5. El juego simbólico

Uso funcional del juguete: jugar con balón, con triciclo,...

Simulación e imitación de situaciones de la realidad, dar de comer, se va a dormir, se cae, va al médico, va a comprar, llamar por teléfono,..

Realización con ayuda de juegos de ficción con objetos y sin objetos

Desarrollo de la capacidad para simular acciones: beber, peinarse, comer, dormir, leer,...

Desarrollo de la capacidad para realizar acciones simbólicas con sustitutos de objetos reales

Imitación de secuencias complejas

Desarrollo del interés por los muñecos de guiñol,

Identificación de los personajes del guiñol y uso en situaciones adecuadas

6. El juego con los demás

Adquisición de pautas de juego normalizadas

Participación en juegos grupales en el patio: corro, tren, cuerda, aros y palos, balón,...

participación en juegos grupales en el aula: juego de sillas, de corro, de mesa, cromos, oca, parchis,...

Dramatizaciones de animales, de comidas, vamos de excursión, en autobús, vamos a comprar,

7. Conocimiento y participación en situaciones y manifestaciones culturales de la comunidad

Cumpleaños de un compañero, nacimiento de un hermano,

Fiestas tradicionales

Cánticos, danzas.

5. **Ámbito de Comunicación y Representación**

Objetivos generales

Desarrollar estrategias de comunicación, verbales o no verbales, que posibiliten entender y ser entendido
Expresar necesidades básicas, pensamientos y sentimientos
Establecer relaciones y habilidades sociales que favorezcan la normalización
Favorecer la representación y simbolización a través de lenguajes diversos

Este ámbito hace referencia a los contenidos siguientes:

Contenidos relacionados con:

1. Desarrollo de las capacidades de comunicación

Desarrollo de capacidades de conocimiento, exploración y relación con los objetos
Afianzamiento de rutinas de actividades cotidianas para favorecer esquemas de anticipación
Asociación de estímulos sensoriales (visual, táctil, auditivo,..) con actividad
Utilización de esquemas de anticipación: señales auditivas, sirenas, música, visuales: colores, luces,
Desarrollo de destrezas comunicativas. Peticiones y expresión de deseos y necesidades. (Protoimperativos)
Desarrollo de capacidades para usar los objetos con fines sociales (Protodeclarativos)

2. Desarrollo de destrezas comunicativas básicas

Expresión de necesidades hechos y sucesos mediante sistemas de Comunicación verbal,
Expresión de necesidades, hechos y sucesos mediante sistemas de comunicación no verbal: habla signada,, Comunicación total, pictogramas, ...,
Desarrollo de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.

3. Desarrollo del lenguaje comprensivo

Identificación de objetos y acciones significativas y familiares'
Identificación de imágenes correspondientes a objetos y personas
Seguimiento de instrucciones simples, en secuencias cortas
Construcción de frases simples mediante símbolos pictográficos, fotos,....

4. Adquisición de capacidades para desarrollar el lenguaje expresivo

Desarrollo de la capacidad articuladora y respiratoria

Desarrollo de habilidades: motriz, bucofaciales, expresión onomatopéyica

Imitación de sonidos, sílabas, palabras,..

5. Desarrollo del lenguaje expresivo

Uso adecuado de normas sociales (gestuales ú orales) de forma funcional

Reconocimiento oral o gestual de personas, animales, objetos y acciones

Uso del SI y NO de forma funcional' por medio de lenguaje gestual u oral.

Expresión de necesidades básicas, pedir ayuda, expresar deseos, sentimientos, transmitir información,

Utilización de frases simples (sujeto+verbo+objeto) con un sentido funcional, en situación adecuada

Uso funcional de frases sencillas de tipo: afirmativas, negativas, interrogativas

6. Adquisición de códigos gráficos o escritos para iniciar la lectura y escritura

Reconocimiento y uso de imágenes y símbolos como medio de comunicación, información y disfrute

Utilización de libros, dibujos, cuentos, tiras cómicas,.... como transmisores de información

Asociación de símbolos, dibujos y pictogramas sencillos con objetos o situaciones cotidianas

Interpretación de imágenes: localización y reconocimiento de objetos, personas y acciones

Atención y comprensión de la narración de un suceso, un mensaje o un cuento,...

Uso de pictogramas o símbolos sencillos para transmitir mensajes simples

Lectura perceptivo-visual de palabras significativas y funcionales en el medio en que se desenvuelven

Realización de pictogramas , palabras o frases como medio de expresión

7. Desarrollo de la expresión plástica

Exploración y uso de materiales para la producción plástica: barro, plastilina, harina, tempera, ceras,..

Desarrollo de la expresión gráfica: iniciación a la orientación del trazo, gráfica no figurativa,

Adquisición de técnicas y destrezas manipulativas: pegar, rasgar, arrugar,..

Adquisición de técnicas gráficas básicas : dibujo, pintura, modelado, collage,...

Percepción y diferenciación de los colores primarios

Adquisición de hábitos de cuidado de los materiales plásticos

Adquisición de actitudes de respeto y disfrute de las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

8 Desarrollo de la expresión musical

Percepción y diferenciación del ruido, sonido, música

Identificación de sonidos del entorno y de las propiedades sonoras de los objetos de uso cotidiano

Reconocimiento e imitación de sonidos de la naturaleza,

Asociación de señales auditivas con hechos cotidianos que le permitan anticipar sucesos y acontecimientos.

4. LOS ENTORNOS NATURALES Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Son numerosas las referencias hechas acerca de la importancia de aprovechar el entorno ordinario, los espacios y ambientes naturales del centro, para desarrollar en el mismo el aprendizaje de habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en él. Los contenidos que se han señalado en los ámbitos precedentes pueden también ser programados en los distintos entornos o subambientes en que se desarrolla de forma natural la actividad educativa (las habilidades de alimentación en el comedor, los hábitos de limpieza e higiene en el servicio, etc.)

Este modelo llevado a sus últimas consecuencias, puede concluir en un Proyecto Curricular de Aula Estable organizado totalmente en entornos de aprendizaje. En la práctica, la opción por este modelo no implica que necesariamente toda la actividad tenga que realizarse en cada ambiente al margen del aula; es factible también optar por propuestas mixtas, en las que se combinan diferentes entornos con el espacio del aula reflejándolo así en la programación.

En este sentido se propone hacer un análisis de los sub-entornos del centro educativo y elegir los que son más significativos para realizar el aprendizaje en ellos, partiendo del interés que tiene para el alumno y alumna la adquisición de determinadas habilidades y de las condiciones que ofrece el propio medio escolar. En segundo lugar se programarán y distribuirán los contenidos, procedimientos, habilidades y destrezas que deben enseñarse y adquirirse para desenvolverse de forma autónoma y eficaz en el entorno concreto. Por último, se diseñarán las condiciones necesarias para que se de el aprendizaje: estructuración del espacio y tiempo, materiales a utilizar, claves o instrumentos para facilitar la comprensión del entorno concreto, ayudas que se prestará a cada alumno, personas mediadoras en el aprendizaje, interacción con otros alumnos, etc.

En resumen, para programar el aprendizaje en entornos naturales se propone seguir los pasos siguientes:

- 1ª Analizar los entornos o sub-entornos ordinarios más significativos
- 2ª Elegir los sub-entornos que se programarán por ser más significativos
- 3ª Programar las actividades a realizar en dicho entorno y las ayudas necesarias

En la práctica, este modelo de programación formaría parte tanto del Proyecto Curricular de Centro como del Proyecto Curricular del Aula Estable, recogiendo las primeras fases de planificación, así como de la Programación de Aula, en la que se diseñaría la organización y actividades del entorno para el grupo concreto de alumnos y alumnas.

Siguiendo el esquema anterior, y a modo de ejemplo, presentamos una propuesta de programación curricular de un entorno ordinario significativo para el alumno.

Propuesta: Programación curricular en entornos naturales (Ejemplificación)

1ª Analizar los entornos o sub-entornos ordinarios más significativos para el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Hipotéticamente suponemos que los contextos naturales y entornos habituales que ofrecen mayor significatividad y posibilidades de desarrollo son los siguientes:

| Aula | Dependencias del centro | Calle |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Zona de comienzo del día: calendario del tiempo, lo que vamos a hacer hoy,... • Trabajo de mesa • Rincón o txoko: de juego, de comunicación, de música, • Trabajo en alfombra • Zona de hábitos: lavabo, percha, etc., • Zona de comunicación: mensajes, pictogramas, calendario, fotos, etc., • Zona de plantas, animales, ..., • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Comedor • Cocina • Patio de recreo • Servicio: W.C. • Servicio: lavabo, ducha, • Biblioteca • Aula de Psicomotricidad • Gimnasio • Sala de vídeo • Talleres • Pasillos. • Despachos, • etc | <ul style="list-style-type: none"> • Entorno inmediato • Parque-jardín • Piscina • Transporte • Cafetería • Supermercado • Cine • etc. |

2º Elegir los sub-entornos que se programarán por ser más significativos para el aprendizaje del alumno o alumna y por las condiciones favorables que presenta el centro para trabajar en él.

Propuesta: Se opta por programar aprendizajes en el entorno **COMEDOR**, por ser éste un contexto utilizado por el alumnado habitualmente, por las habilidades básicas que han de aprenderse para funcionar en el mismo y por las amplias posibilidades que ofrece de interacción con el alumnado del centro.

3º Programar las actividades, habilidades y destrezas a desarrollar en dicho entorno para el desenvolvimiento del alumno en el mismo, así como el tipo de ayudas, el acondicionamiento del espacio, claves comunicativas que se van a utilizar en el mismo. También se puede tener prevista la intervención que del alumnado ordinario del centro, cómo van a colaborar, la mediación de los adultos, cuidadores, etc.

Propuesta: Ejemplificación de programación del entorno **COMEDOR**.

1º Identidad Personal y Desarrollo Corporal.

- Identificación de sensaciones de hambre y saciedad
- Desarrollo de los sentidos de olfato y gusto
- Adaptación del ritmo corporal y afectivo a las rutinas establecidas en el comedor
- Asociación de estas sensaciones con las actividades y horario del comedor
- Desplazamiento autónomo dentro del espacio del comedor
- Adquisición de la coordinación y control corporal necesaria para utilizar el comedor
- Utilización correcta de los utensilios de comida
- Diferenciación del tiempo y lugar en que sucede la experiencia de la "comida"
- Asociación de vivencias del comedor con claves que le permitan anticipar la hora de comida

2ª Autonomía Personal y Resolución de Problemas

- Adquisición de hábitos de alimentación
- Uso funcional de los utensilios de comida: cuchara, tenedor, servilleta, mantel,...
- Adquisición de pautas y normas de uso del comedor: servirse en bandeja, no levantarse,...
- Adquisición de habilidades básicas de alimentación: masticar, beber de un vaso, ...
- Desarrollo de habilidades de aseo: lavarse las manos, secarse, limpiarse los dientes,...
- Desarrollo de habilidades para el manejo del agua, la comida, el uso de bandejas,...
- Regulación del propio comportamiento: esperar turno, recoger mesa, entradas y salidas,...
- Desarrollo de habilidades relacionadas con la alimentación: preparar bocadillo, cortar pan,...

3º Conocimiento del mundo Físico

- Conocimiento funcional de las dependencias del centro: comedor, cocina, servicio,...
- Adquisición de la orientación espacial necesaria para trasladarse por estas dependencias
- Conocimiento de la disposición de los materiales de comedor: platos, bandejas, vasos,...
- Identificación de las personas próximas del comedor: cuidadora, cocinera, alumnos de mesa
- Identificación de los lugares donde se sitúan señales y claves visuales
- Conocimiento de factores de riesgo del comedor: enchufes, fuego, utensilios cortantes,...

4º Conocimiento del Medio Social

- Asociación del espacio del comedor con las personas que trabajan en él
- Uso de saludo y despedida en el contexto del comedor por medio de gestos, o palabras
- Desarrollo de estrategias comunicativas para pedir, decir que ha acabado, que no le gusta,...
- Adaptación a los cambios de ambiente y desarrollo de un comportamiento adecuado
- Adquisición de pautas normalizadas que le permitan comer con los demás

5º Comunicación y Representación

- Afianzamiento de las rutinas del comedor para favorecer esquemas de anticipación
- Asociación de estímulos sensoriales (visuales, auditivos,.) con la actividad del comedor
- Desarrollo de destrezas comunicativas para expresar peticiones, necesidades,...
- Identificación de imágenes correspondientes a objetos y acciones propias del comedor
- Asociación de símbolos, dibujos, pictogramas con situaciones concretas del comedor
- Comprensión y seguimiento de instrucciones sencillas de utilidad en el comedor
- Uso funcional del SI y No por medio del lenguaje verbal o gestual
- Uso de imágenes y símbolos como medio de comunicación, información y disfrute
- Uso de agendas gráficas para desenvolverse en el comedor

COMEDOR: contenidos a desarrollar

1º Identidad Personal y Desarrollo Corporal.

- Identificación de sensaciones de hambre y saciedad
- Desarrollo de los sentidos de olfato y gusto
- Adaptación del ritmo corporal y afectivo a las rutinas establecidas en el comedor
- Asociación de estas sensaciones con las actividades y horario del comedor
- Desplazamiento autónomo dentro del espacio del comedor
- Adquisición de la coordinación y control corporal necesaria para utilizar el comedor
- Utilización correcta de los utensilios de comida
- Diferenciación del tiempo y lugar en que sucede la experiencia de la "comida"
- Asociación de vivencias del comedor con claves que le permitan anticipar la hora de comida

2ª Autonomía Personal y Resolución de Problemas

- Adquisición de hábitos de alimentación
- Uso funcional de los utensilios de comida: cuchara, tenedor, servilleta, mantel,...
- Adquisición de pautas y normas de uso del comedor: servirse en bandeja, no levantarse,...
- Adquisición de habilidades básicas de alimentación: masticar, beber de un vaso, ...
- Desarrollo de habilidades de aseo: lavarse las manos, secarse, limpiarse los dientes,...
- Desarrollo de habilidades para el manejo del agua, la comida, el uso de bandejas,....
- Regulación del propio comportamiento: esperar turno, recoger mesa, entradas y salidas,...
- Desarrollo de habilidades relacionadas con la alimentación: preparar bocadillo, cortar pan,...

3º Conocimiento del mundo Físico

- Conocimiento funcional de las dependencias del centro: comedor, cocina, servicio,...
- Adquisición de la orientación espacial necesaria para trasladarse por estas dependencias
- Conocimiento de la disposición de los materiales de comedor: platos, bandejas, vasos,...
- Identificación de las personas próximas del comedor: cuidadora, cocinera, alumnos de mesa
- Identificación de los lugares donde se sitúan señales y claves visuales
- Conocimiento de factores de riesgo del comedor: enchufes, fuego, utensilios cortantes,...

4º Conocimiento del Medio Social

- Asociación del espacio del comedor con las personas que trabajan en él
- Uso de saludo y despedida en el contexto del comedor por medio de gestos, o palabras
- Desarrollo de estrategias comunicativas para pedir, decir que ha acabado, que no le gusta,...
- Adaptación a los cambios de ambiente y desarrollo de un comportamiento adecuado
- Adquisición de pautas normalizadas que le permitan comer con los demás

5º Comunicación y Representación

- Afianzamiento de las rutinas del comedor para favorecer esquemas de anticipación
- Asociación de estímulos sensoriales (visuales, auditivos,..) con la actividad del comedor
- Desarrollo de destrezas comunicativas para expresar peticiones, necesidades,...
- Identificación de imágenes correspondientes a objetos y acciones propias del comedor
- Asociación de símbolos, dibujos, pictogramas con situaciones concretas del comedor
- Comprensión y seguimiento de instrucciones sencillas de utilidad en el comedor
- Uso funcional del SI y No por medio del lenguaje verbal o gestual
- Uso de imágenes y símbolos como medio de comunicación, información y disfrute
- Uso de agendas gráficas para desenvolverse en el comedor

COMEDOR: Organización del entorno Comedor

1ª Analizar las tareas de comedor

- Observar lo que se pide al alumnado del centro en la situación del comedor
- Competencias que se requieren para desenvolverse en el comedor
- Observar al alumno o alumna en el entorno de comedor
- Analizar lo que puede compartir con los demás.
- Analizar las competencias que hay que enseñar de forma específica al alumno y al grupo

Ejemplo:

- Utilizar bandeja para servirse la comida de forma autónoma
- Compartir lugar fijo en mesas de 6 alumnos
- Comer de forma autónoma
- Devolver la bandeja.
- Por turnos, poner y limpiar la mesa

2º Actividades compartidas

- Compartir lugar fijo en mesa con otros 6 alumnos
- Comer de forma autónoma
- Desplazarse en el comedor con autonomía
- Utilizar la bandeja para servirse con ayuda y devolver la bandeja

3º Actividades que hay que enseñar de forma específica al alumno o alumna

- Enseñar habilidades concretas: cortar, pinchar con el tenedor,...
- Identificar el dibujo o clave con el objeto o acción que debe realizar
- Entrenarle en habilidades para el uso de la bandeja
- Enseñarle el recorrido que debe hacer en el comedor para servirse la comida
- Entrenarle en el uso de habilidades de comunicación para: decir que ha acabado, que quiere más, que le falta algún utensilio, etc.

4º Organización del entorno

- Señalización en el lugar de las bandejas y utensilios de comida
- Itinerario de comedor señalizado
- Fotografía o dibujo en la mesa que debe utilizar
- Ocupar siempre el mismo lugar. Número de alumnos en el comedor limitado

5º Ayudas

- Ayuda personal del adulto y/o de otro alumno o alumna más capaz
- Material adaptado: mantel antideslizante
- Agenda individual para seguir el itinerario de comedor
- Agenda de mesa

6º Actividades con el alumnado ordinario

- Información y explicación de la interpretación y uso de los gráficos, pictogramas y agendas
- Explicación de cómo pueden dirigirse al alumno: palabras, gestos, dibujos,...
- Informar y organizar con alumnos que se presten de forma voluntaria la ayuda y tutorización al alumno o alumna concreto en las tareas de comedor .

Anexo. Modelo para elaborar el Proyecto Curricular de Aula Estable

En la realización del Proyecto Curricular del Aula Estable podemos utilizar diversas formas y diseños. Proponemos a continuación un esquema o guía que recoge los principios educativos que se han venido señalando y que puede utilizarse como una referencia en posteriores elaboraciones.

ANEXO 1. Proyecto Curricular del Aula Estable: Guía para la toma de decisiones

Toma de decisiones

1º Información previa

- Edad del alumnado
- Naturaleza del trastorno
- N.E.E.
- Evaluación de capacidades
- Fuente sociológica
-

2ª Elección de objetivos y contenidos

- Edad cronológica
- Fuente psicológica y epistemológica
- Aprendizajes funcionales
- Aprendizaje instrumental
- Habilidades alternativas
-

3º Ámbitos de experiencia, entornos y contenidos de aprendizaje

4º Criterios organizativos

- Entornos naturales que se utilizaran
- Organización de aula y centro
- Organización de espacios y tiempo
-

5º Criterios metodológicos

- Fuente pedagógica, psicológica,
- Habilidades Comunicación
- Conductas desafiantes
- Otros

6ª Entornos naturales del centro en los que se va a trabajar

- Analizar sub-entornos significativos
- Elegir entornos que se van a utilizar
- Programar actividades y diseño del entorno

7ª Sistemas de coordinación y seguimiento

- Seguimiento del alumno
- Coordinación en el centro
- Coordinación con familias
- Con servicios de apoyo externos

V. PROPUESTA PARA ELABORAR LA PROGRAMACIÓN DE AULA

La Programación de Aula es una concreción o adaptación del Proyecto Curricular de Aula Estable pensada para un grupo de alumnos y alumnas concreto durante un espacio de tiempo determinado. Hemos de tener en cuenta que los alumnos y alumnas que habitualmente son atendidos en el aula estable pueden tener momentos evolutivos muy diferenciados y, aún cuando sus necesidades educativas sean comunes, pueden presentar prioridades diferentes, por lo que la Programación del Aula deberá hacerse de forma que pueda contemplarse en ella las actuaciones específicas que se programan para cada alumno o alumna.

La Programación de Aula Estable en sí misma es una Adaptación muy Significativa del currículo y constituye un marco que recoge las adaptaciones y actuaciones específicas dirigidas a cada alumno concreto, en forma de Programa Individualizado o Adaptación Curricular Individual.

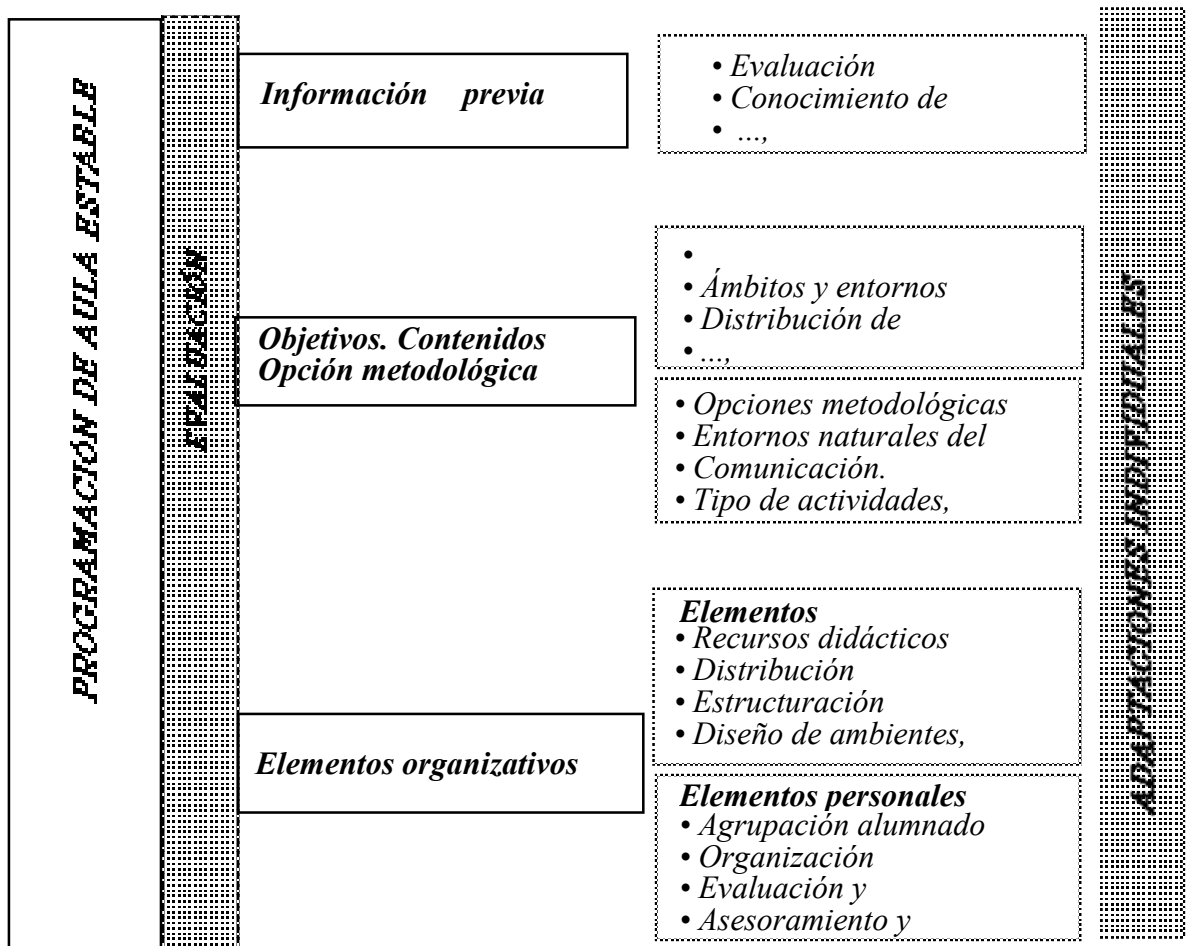
Teniendo en cuenta que el alumnado de aula estable permanece en ella periodos de tiempos que pueden ser largos y que la persona responsable del aula puede seguir la trayectoria de su aprendizaje, esta programación o temporalización puede hacerse pensando en ciclos amplios de tiempo. En la práctica es usual programar para periodos de un año escolar; sin embargo, la lentitud con que se produce el aprendizaje en estos casos, obliga a considerar la dimensión temporal para ciertos aprendizajes que tienen un periodo de consecución mayor. Esta tarea se facilita cuando se tiene la referencia del Proyecto Curricular del Aula Estable que contempla aprendizajes que deben adquirirse con una dimensión temporal más amplia.

La programación de aula estable recoge, por tanto, de forma más concreta los objetivos, acciones y organización de la actividad educativa. Su elaboración se basa en los mismos principios y criterios que anteriormente se han definido para elaborar el Proyecto Curricular del Aula Estable por lo que no incidimos nuevamente en ellos. A partir de unos componentes básicos es obvio que la programación de Aula se puede llevar a cabo en la práctica de muchas maneras. La propuesta que mostramos a continuación sigue un esquema similar al anteriormente expuesto para elaborar el Proyecto Curricular de Aula Estable, y tomando como base los elementos básicos de la programación, pretende ser un modelo o guía que puede utilizarse para realizar la Programación del Aula Estable.

1. Elementos de la programación del aula

La Programación del Aula Estable se compone de varios elementos básicos: la evaluación inicial, los objetivos y contenidos, las opciones metodológicas y los aspectos organizativos que conforman lo que puede denominarse plan de trabajo del aula. Las adaptaciones y decisiones que se toman en cada uno de estos elementos marcan también las fases de elaboración, tal como se resume en el esquema siguiente:

ESQUEMA 4. Elementos de la Programación del Aula Estable



2. La evaluación.

La evaluación realizada a lo largo del proceso educativo tiene como finalidad verificar que la enseñanza se adapta convenientemente a las características y necesidades de los alumnos sirviendo para introducir las adaptaciones y medidas de mejora oportunas.

La Programación del Aula Estable debe iniciarse con un momento de evaluación que, a través de la recogida de datos anteriores relativos a cada alumno o alumna, nos proporcionará una información inicial sobre el proceso y resultado de la acción educativa anterior. La evaluación permite conocer las necesidades educativas actuales de cada alumno y alumna, las competencias, habilidades y conocimientos previos en relación a los objetivos que nos proponemos, cuáles son los aprendizajes más necesarios para cada alumno y alumna, las ayudas que pueden necesitar, etc., siendo esta información necesaria para proponer un programa de aula adaptado y planificar adecuadamente el trabajo durante un tiempo determinado. Asimismo, se han de revisar y adaptar los criterios de evaluación o establecer otros nuevos, ya que los alumnos con graves necesidades educativas aprenden con gran lentitud y necesitan largo tiempo para adquirir aprendizajes; los criterios de evaluación no pueden centrarse en la adquisición total de un objetivo o contenido sino que han de adaptarse haciéndolos más operativos. Por ejemplo: comer de forma autónoma es un criterio amplio que contiene otros criterios más operativos: mantenerse sentado un tiempo determinado, utilizar la cuchara, aprender a masticar sólidos, etc.,

Por otra parte, la opción por un currículo eminentemente funcional para el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, en la que se inspira este documento, indica también la forma en que debe realizarse la evaluación. Tal como se ha ido indicando, adquiere gran importancia el análisis de tareas habituales y la observación del entorno, la observación de las competencias necesarias para el desenvolvimiento en el medio, la evaluación de las habilidades del alumno o alumna, las discrepancias que tiene y, en consecuencia, la planificación de las ayudas necesarias.

3. Los objetivos, contenidos y metodología.

Los objetivos y contenidos de la programación de aula se eligen a partir de la información que nos proporciona la evaluación, bien sea en el momento inicial o a través de los datos que recogemos a lo largo del proceso de aprendizaje. La referencia para elegir los objetivos y contenidos nos la proporciona el Proyecto Curricular de Aula Estable elaborado, siendo válidos

los mismos principios y criterios que se han utilizado para la selección de contenidos de aprendizaje. (Ver esquema 3, pag.37)

4. Los elementos organizativos.

Los elementos organizativos que han de tenerse en cuenta en la Programación de Aula son coincidentes con varios aspectos que han sido ya descritos en la elaboración del Proyecto Curricular. La organización del espacio del aula y del centro, la agrupación del alumnado, los materiales de apoyo que se utilicen en el aula, etc., condicionan la actividad educativa hasta el punto de facilitar o impedir la consecución de determinados propósitos educativos.

- En la organización del espacio del aula convendrá tener prevista la necesidad de espacios o zonas para el trabajo individual y grupal, la distribución de espacios o rincones dentro del aula para trabajar determinadas actividades, señalar convenientemente los lugares donde se desarrollan las actividades, etc.

- Se han de programar también aquellos entornos del centro en los que se va a trabajar de forma específica aprendizajes para la autonomía de alumnado y considerar la posibilidad de que en determinados espacios del centro puedan coincidir en el trabajo más de un grupo compartiendo la actividad, por ejemplo en los talleres, en el comedor, etc. (ver pag.55-57)

- Otro aspecto a considerar es el referido a la agrupación del alumnado, pues en función de las necesidades específicas de cada alumno y alumna y del programa de actividades previsto, se deberá proporcionar una atención grupal o individual dirigida a enseñar aspectos muy concretos de la programación individual o Adaptación Curricular Individual.

- La elección de recursos didácticos y materiales deberá hacerse con criterios anteriormente señalados: adaptados a la edad cronológica, de fácil reconocimiento, que sean manejables, que den información acerca de la actividad que se les pide, que tengan una disposición en el aula debidamente señalizada, que se utilicen con constancia y coherencia, etc.

- La forma de distribuir las actividades a lo largo de la jornada es un aspecto clave para facilitar la comprensión del entorno físico y social y ayudar a adquirir nociones relativas al espacio y al tiempo. La estructuración del tiempo y de las actividades, el hecho de establecer un horario en el que se siguen determinadas rutinas, etc., ayuda al alumno y alumna a predecir los acontecimientos que van suceder y lo que en ellos se les pide.

A continuación se presenta una propuesta en la que se sugieren posibles actividades del Aula Estable y distribución horaria.

Propuesta: Distribución y horario de actividades diarias del Aula Estable

| Actividad | Aspectos a trabajar | Horarios |
|-----------------------------------|--|-----------------|
| • Entrada | Hábitos sociales, autonomía, vestido, colgador, lámina, dibujos,... | |
| • ¿Qué día es hoy? | Fecha, calendario de tiempo, interpretación de dibujos y láminas,.... | |
| • ¿Qué hacemos hoy? | Actividades del día, agendas, pictogramas,... | |
| • ¿Qué comemos hoy? | Interpretación de imágenes, libro de imágenes, pictogramas,... | |
| • Trabajo de mesa individualizado | Conceptos nuevos, actividades de centraje, grafo-motrices, numéricas, manipulativas, | |
| • Baño | Hábitos de higiene, autonomía, control de esfínteres, competencias comunicativas,.... | |
| • Patio | Juegos al aire libre, tobogán, cuerda, balón,... | |
| • Trabajo grupo | Trabajos en cadena, conversación, juego simulado, códigos visuales, competencias verbales,.... | |
| • Comedor | Habilidades sociales, autonomía, alimentación, interpretación de pictogramas , carteles,.... | |
| • Hábitos | Autocuidado, lavabo, baño, limpieza,.... | |
| • Descansamos | Espacio para el descanso, colchoneta, juegos,... | |
| • Juego con otros | Habilidades sociales, jugar a comprar, a comer, la casa, la cocina,... | |
| • Cantamos | Espacio para cantar, juguetes de música, psicomotricidad, | |
| • Salimos del aula | Trabajo en entorno natural: la tienda, el parque,... | |
| • ¿Qué hemos hecho hoy? | Calendario, pictograma, agenda, comunicación,... | |
| • ¿Con quién hemos estado? | Reconocimiento de fotografías, pictogramas,... | |
| • ¿Dónde hemos estado | Reconocimiento de fotografías, dibujos,... | |
| • Salida | Hábitos de autocuidado, higiene, competencias verbales, habilidades sociales,.... | |

Ha de tenerse en cuenta que a lo largo de la jornada escolar hay tiempos de transición entre actividad y actividad, cuando éstas cambian o terminan, cuando se cambia de lugar, etc., en los que para el alumno no está claramente definido lo que ha de hacerse. Para algunos alumnos y alumnas estas situaciones pueden suponer un momento de desorientación y desestabilización personal. Es conveniente hacer una prevención de estas situaciones, dando una información adecuada y comprensible para el alumno y la alumna de lo que va a acontecer, estructurando convenientemente un espacio en el aula al que se puede recurrir en esas ocasiones, que sea debidamente identificable y dotado de material adecuado como alfombra, móviles, música, etc., además de aportarle el apoyo personal que en esos momentos pueda necesitar.

5. Las Adaptaciones Curriculares Individuales.

Adaptación Curricular Individual o Programa Individualizado del alumno o alumna. Tanto el Proyecto Curricular del Aula Estable como la Programación de Aula adoptan para su concreción medidas que los convierten en sí mismos en adaptaciones muy significativas del currículo, pues las características de los alumnos y alumnas a los que van dirigidos comportan una propuesta de trabajo que da lugar a un Currículo adaptado de forma muy significativa.

- A pesar de las concreciones anteriores la heterogeneidad del alumnado y la forma particular con que se manifiestan sus necesidades educativas, da lugar a una evolución personal e individual y es necesario que éstos dispongan de un Programa Individualizado o Adaptación Curricular Individual elaborada a partir de los programas establecidos en el Proyecto Curricular y Programación de Aula.

- La mayor parte de los componentes de esta Adaptación Curricular o Programa Individualizado: objetivos, contenidos,... están ya incluidos en la Programación del Aula, pues ésta se realiza precisamente para este grupo de alumnos integrando en ella las adaptaciones individuales que hayan de realizarse. Es más usual que varíen otros más sensibles a las diferencias individuales como son: la metodología más apropiada, el tipo de ayudas que necesita un alumno para aprender, la frecuencia e intensidad de las ayudas o supervisión que necesita, los intereses y motivaciones, el tiempo de consecución de un objetivo, la frecuencia de supervisión y seguimiento que es aconsejable, situaciones especiales de tipo médico, farmacológico, etc. por las que puede pasar, etc.

- El proceso de elaboración de la A.C.I. o Programa Individualizado en parte es similar al que se realiza en el proceso ordinario; sin embargo, una buena parte del proceso debe adaptarse a la situación particular de este alumnado, especialmente los aspectos siguientes:

- La referencia para elaborar el Programa Individualizado o A.C.I. es la Programación del Aula Estable
- El registro de la ACI o Programa Individualizado puede adaptarse de forma que se amplíen los aspectos más significativos para el caso individual, tipo de seguimiento, análisis y evaluación de conductas, etc.,
- Probablemente la aprobación del Programa Individualizado o ACI es otro de los aspectos que pueden variar, pues el hecho de estar atendido y matriculado en un aula estable pueda introducir ciertas modificaciones en este sentido.

En el siguiente anexo mostramos una propuesta en la que se resumen los elementos básicos de la programación, de forma que pueda servir de guía en el momento de elaborar la Programación del Aula Estable.

Anexo 2. Programación del Aula Estable: Guía para la toma de decisiones

1º Información previa

Toma de decisiones de aula

Adaptaciones Individuales

Evaluación inicial del aula y alumnos

- Características del aula
- Características del alumnado
- Edad
- Datos escolaridad anterior del alumnado
- Programas individuales anteriores
- Recursos y ayudas utilizadas
- Necesidades educativas alumnado
- Competencias actuales de cada alumno en diferentes áreas
- Intervenciones especiales : atención médica, asistencial, medicación,...
- Personal responsable del aula: auxiliar, tutora, otros,...
- Temporalización de la programación
- Otros,....

Decisiones para desarrollar el trabajo del Aula Estable.

Aspectos a considerar de forma individualizada en el Programa del alumno.

2ª Objetivos. Contenidos. Metodología

Toma de decisiones aula

Adaptaciones Individuales

Objetivos y contenidos de aprendizaje

- Objetivos del aula
- Ámbitos a desarrollar
- Contenidos de los ámbitos (pag. 43-53)
- Criterios de evaluación
- Entornos naturales del centro en los que se trabajará con el alumnado
- Diseño de los entornos ordinarios elegidos (pag. 55-57)
- Contenidos a trabajar en cada entorno
- Materiales y recursos didácticas en cada entorno
- Adaptaciones Individuales
- Temporalización de la programación
- Otros,...

Decisiones para desarrollar el trabajo del Aula Estable.

Aspectos a considerar de forma individualizada en el Programa del alumno.

Aspectos metodológicos

- Para desarrollo de diferentes ámbitos: Comunicación, comprensión entorno físico y social, autonomía,...
- Opciones ante conductas desafiantes
- Entornos naturales en los que se va a trabajar
- Diseño del ambiente del aula
- Diseño del ambiente del centro: pasillos, despachos, otras dependencias,...
- Metodología específica para un alumno o alumna determinado
- Otros,...

Actividades del alumnado

- Tipo de actividades
- Actividades diarias: programa base (pag. 63)
- Actividades semanales: video, cocina, piscina,...
- Actividades mensuales: salida al parque, cafetería,...
- Actividades especiales: excursiones, colonias,...
- Actividades comunes a todo el centro: carnaval, Olentzero,...
- Actividades de participación de otros alumnos del centro: tutorización, ayuda en comedor, ...,
- Funciones y tareas del alumnado que participa en estas actividades
- Adaptaciones específicas para un alumno o alumna concreto
- Otros,...

3º Elementos organizativos

Toma de decisiones de aula

Adaptaciones Individuales

Materiales

- Recursos didácticos para trabajo de Comunicación: claves, pictogramas, fotografía
- Ayudas técnicas e informáticas
- Materiales para diseñar y estructurar el aula: gráficos, agendas, ...,
- Materiales y recursos para diseñar espacio del centro
- Materiales específicos para utilizar con determinados alumnos
- Otros,...

Decisiones para desarrollar el trabajo del Aula Estable

Aspectos a considerar de forma individualizada en el Programa del alumno

Organización del tiempo

- Horarios y calendario
- Horario de actividades del grupo (pag.63)
- Horario de atención individualizada
- Horario especial para determinado alumno o alumna
- Calendario de actividades
- Dedicación de tutora y auxiliar
- Horario de participación en actividades con alumnado del centro.
- Tiempo destinado a la evaluación
- Otros,...

Organización del espacio

- Distribución de zonas de trabajo en el aula
- Distribución de zonas de trabajo en centro
- Delimitar espacios para el descanso, el juego, el control de esfínteres,...
- Espacios que se compartirán con el resto del alumnado
- Materiales para acondicionar el espacio
- Espacios destinados a reuniones de coordinación y seguimiento
- Otros,...

Evaluación. Seguimiento. Coordinación

- Sesiones de seguimiento del alumnado
- Reuniones de coordinación con profesorado del centro
- Organización del profesorado
- Sesiones con E.M.P.
- Evaluación del Programa del Aula
- Evaluación de Programaciones Individuales o ACI
- Tiempos para la evaluación de los alumnos y alumnas.
- Reuniones con familias
- Reuniones con servicios no educativos
- Reuniones de coordinación en zona COP
- Otros

VI. COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN DE LOS PROFESIONALES

El Proyecto Curricular de Centro tiene, entre otros, el objetivo de plasmar el conjunto de actuaciones que se han de llevar a cabo para asegurar una respuesta coordinada de los profesionales que intervienen en la acción educativa. En este sentido, debe incluirse también en las mismas, aquéllas acciones que de forma específica hacen referencia al Aula Estable.

Las necesidades educativas graves del alumnado y la peculiaridad con que se produce su desarrollo exige intervenciones educativas muy individualizadas; frecuentemente se han de ir tomando decisiones acerca de las ayudas que necesitan, de las condiciones óptimas para el aprendizaje de cada alumno y alumna, de la disposición del centro escolar, etc. Las revisiones y el seguimiento de la evolución de cada alumno y alumna, tanto con la familia como con otros profesionales externos al centro escolar, son imprescindibles para adecuar la enseñanza a su momento evolutivo y realizar las Adaptaciones Curriculares que sean oportunas.

Por otro lado, la intervención de dos profesionales (auxiliar y tutor/a) en el aula y el hecho de que esté integrada en un centro ordinario, exige intensificar la coordinación entre los profesionales del centro, que de alguna manera tienen influencia sobre el aula estable, para rentabilizar de la forma más adecuada para el alumnado las posibilidades de crecimiento personal que les ofrece el medio ordinario.

Tampoco podemos olvidar que la tarea educativa con alumnado que tiene discapacidades graves conlleva ciertas dificultades para el profesorado que sólo son salvables si se mantiene una coordinación con otros profesionales que permita intercambiar y contrastar el trabajo que se realiza y la posibilidad de ser asesorado sobre las dificultades que surgen en la práctica.

Esta labor no debe entenderse al margen de la actividad docente, más bien al contrario, el Proyecto Curricular de Centro, en consonancia con las necesidades del Aula Estable, debe indicar las acciones de seguimiento, coordinación y asesoramiento que se plantean en relación al Aula Estable y estructurar los tiempos y momentos destinados para ello.

Podemos decir que es conveniente prever y estructurar los siguientes espacios de coordinación y seguimiento:

1. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

La colaboración o coordinación con las familias, siendo siempre necesaria, cobra gran importancia cuando existen necesidades educativas especiales ya que es frecuente que aparezcan motivos de preocupación tanto para las familias como para el profesorado: trastornos de conducta, enfermedades crónicas, adaptación al medio escolar, falta de hábitos básicos de autocuidado, preocupación acerca de la evolución de su hijo o hija.... Siendo consecuentes con la importancia que tiene la elección de los aprendizajes más funcionales y significativos, la colaboración con la familia deberá servir para conocer cuáles son sus prioridades de cara al aprendizaje y para **"pactar"** con ellos los objetivos, habilidades y destrezas que nos propondremos enseñar, de forma que sean los más relevantes para el alumno y su medio familiar. También se necesitará conocer y contrastar con la familia la progresión del alumno o la alumna en la adquisición de los objetivos, destrezas y habilidades propuestas.

Por otro lado, muchos de los aprendizajes planteados tienen que ver con la autonomía personal, la independencia y el autocuidado, siendo aprendizajes cuyo ámbito de realización y práctica es más amplio que el puramente escolar, ya que se realizan también en el entorno familiar o en otros entornos extraescolares que controla la familia. No debe entenderse que sean éstos una tarea exclusivamente de la responsabilidad familiar, o que el alumno deba realizarlos únicamente en ese medio. Se trata, más bien, de aprendizajes que se adquieren y consolidan con la colaboración y el concurso de ambos entornos: destrezas y habilidades de autocuidado pueden aprenderse en el entorno educativo y generalizar su aplicación y funcionalidad en el ámbito familiar, y a la inversa, ciertas habilidades básicas aprendidas en el medio familiar deben generalizarse en el medio escolar.

En la medida que se propongan marcos de colaboración con las familias éstas comprenderán mejor los problemas de evolución de su hijo o hija y los profesionales educativos también entenderán mejor sus preocupaciones como padres y madres, facilitándose la búsqueda de soluciones ante problemas educativos concretos.

2. LA PERSONA AUXILIAR DEL AULA ESTABLE

El tutor o tutora del aula estable es la figura central en la intervención educativa con los alumnos y alumnas del aula. Es su responsabilidad conocer la situación personal de cada alumno y alumna, sus necesidades, seguir su evolución, realizar las adaptaciones curriculares oportunas, decidir las metodologías más adecuadas, etc.

La persona auxiliar del Aula Estable tiene una participación sumamente estrecha con la persona responsable del aula, ya que colabora en primera línea en la educación de los alumnos y alumnas y en las tareas del aprendizaje que se planifican para ellos. Es una persona de relevancia para los alumnos y alumnas, que actúa, al igual que el tutor o tutora responsable, como mediadora en múltiples y variadas situaciones de aprendizaje que se plantean. Aún cuando no es responsabilidad de la persona auxiliar organizar el currículo de los alumnos y alumnas o del aula, sí es de gran importancia que se diseñe la actividad educativa con su concurso y su colaboración, siendo responsabilidad del tutor o tutora propiciar su participación, contar con su experiencia e información en las tareas de seguimiento del alumnado y planificación, acordar las tareas en las que va a intervenir y reservar tiempos en los que se puedan coordinar los aspectos relativos al aula y a la intervención educativa.

3. PROFESORADO DEL CENTRO

El profesorado ordinario del centro incide en los objetivos que dentro del tratamiento de la diversidad se proponen para los alumnos del Aula Estable. Ya sea porque en algunos casos todos los alumnos y alumnas compartirán alguna actividad, o porque puedan participar con los demás en algún momento concreto, será necesario establecer cauces para la coordinación. El profesorado de apoyo del centro formado por personas con una cualificación y formación especializada en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, generalmente consultor/a y profesorado del aula de apoyo, desarrolla tareas que pueden ser muy útiles en relación al aula estable. Estas tareas, algunas de las cuales se citan a continuación, se basan fundamentalmente en una toma de decisiones y búsqueda de acuerdos, para lo cual se han de estructurar tiempos destinados para ello dentro de la actividad del centro. Los momentos para la coordinación deben recogerse tanto en el Proyecto Curricular del Aula Estable como en el Proyecto de Centro y Plan Anual del mismo. Algunas de las tareas de colaboración que pueden citarse son:

- Toma de decisiones acerca de la respuesta a la diversidad, concretamente cómo se va a atender al alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, para la elaboración del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro.
- Participación en el diseño, adaptación de espacios del entorno ordinario del centro para facilitar su uso al alumnado con n.e.e.
- Elaboración conjunta y asesoramiento en la realización del Proyecto Curricular del Aula Estable, la Programación de Aula y Adaptaciones Curriculares
- Resolución conjunta de algunas dificultades concretas que pueden presentarse al profesorado del aula estable: problemas de conducta, de comunicación, etc.

4. C.O.P. y E.M.P.

Los servicios de apoyo, en concreto el Equipo Multiprofesional del C.O.P. de la zona correspondiente, tienen asignadas como funciones específicas el asesoramiento al profesorado y seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En este sentido, y desde la perspectiva del Aula Estable que atiende alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, es necesario programar y prever el tiempo necesario para realizar tareas de orientación, asesoramiento y coordinación. Estas acciones se realizan con la participación de un técnico del E.M.P., por regla general el técnico que habitualmente se responsabiliza del centro y/o el técnico responsable del Programa de Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Entre las acciones que pueden desarrollarse citamos las siguientes :

- Reuniones periódicas para el seguimiento de un alumno o alumna
- Reuniones iniciales de evaluación del alumno y del aula estable
- Reuniones para el asesoramiento en relación al Proyecto Curricular del Aula Estable, la programación, organización, etc.
- Asesoramiento acerca de la metodología adecuada para trabajar determinados aspectos: comunicación, comprensión del entorno, uso de entornos ordinarios del centro, diseño de los mismos, etc.
- Reuniones de Coordinación, encuentros o seminarios con otros profesionales de aulas estables de la zona o de zonas limítrofes, coordinadas por el E.M.P. en las que pueda tratarse aspectos generales de organización del aula estable, metodología, elaboración de materiales, etc.

5. SERVICIOS MÉDICOS Y ASISTENCIALES

El alumnado con T.G.D. frecuentemente es atendido también por otros servicios que no son propiamente educativos. Las necesidades de este alumnado y de sus familias son más amplias que las estrictamente educativas; tienen necesidades de tipo médico, sociales, de organización del tiempo de ocio, etc., que los hacen usuarios de otros servicios de apoyo. Es usual que alrededor de un alumno o alumna con graves discapacidades y su familia, haya una coincidencia de servicios diferentes interviniendo con ellos: educativos, sociales, sanitarios, etc. Es necesario, por tanto, establecer canales de comunicación, tener la información necesaria y

coordinar los aspectos educativos con otras necesidades que pueden ser prioritarias en un momento concreto para el alumno y su familia. Por lo general en estas acciones de coordinación tienen una participación muy activa los servicios de apoyo, concretamente la persona responsable del E.M.P., siendo importante también la participación del profesorado del aula para adaptar el aprendizaje a necesidades puntuales que puedan surgir.

En la coordinación con servicios no educativos será conveniente establecer relación con:

- Servicios educativos que ocasionalmente pueden prestar atención a un alumno o alumna: centro de Recursos de Invidentes, aulas hospitalarias,...
- Servicios médicos y Servicios sociales
- Servicios de atención al ocio y tiempo libre
- Asociaciones de padres agrupados por diferentes minusvalías, (Gorabide, Apnabi, Gautena,...) que suelen prestar servicios de orientación familiar, asistencia médica, atención al ocio, etc.

Propuesta: Registro de actividades de coordinación del Aula Estable (Ejemplificación)

| Acciones de coordinación | Tareas | Participantes | Temporalización |
|---------------------------------|---|--|---|
| • Seguimiento de alumnado | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar Programa Individual • Conocer como evoluciona • Resolver conflicto conducta • Decidir tipo de actividades • Decidir ayudas necesarias • Otras. | <ul style="list-style-type: none"> • Tutora Aula Estable • Auxiliar Ocasionales: Consultora, E.M.P., Familia. | <ul style="list-style-type: none"> • Trimestral • Puntuales: para tratar dificultades concretas. |
| • Coordinación con familias | | | |
| • Coordinación con Auxiliar | | | |
| • Con Prof. Apoyo/ Centro | | | |
| • Coordinación con EMP/COP | | | |
| • Con otros servicios | | | |
| • Seminarios/ Encuentros Zona | | | |

VII. EL CENTRO ORDINARIO: ACTIVIDADES PARA LA INSERCIÓN DEL AULA ESTABLE EN EL CENTRO

El Proyecto Educativo de Centro recoge, entre otras, las intenciones y objetivos generales que el centro se plantea en relación al tratamiento de la diversidad del alumnado. Cuando en un centro ordinario existe un número de alumnos que, por el tipo de necesidades educativas graves que presentan, son atendidos en un Aula Estable, deben recogerse también en el mismo, las intenciones educativas en relación a los alumnos y alumnas atendidos en este aula y al resto del alumnado del centro. Todas estas decisiones tendrán un reflejo más concreto en el Proyecto Curricular del Centro y en el Plan Anual de Centro.

Al hablar de diversidad hacemos referencia a decisiones dirigidas no sólo al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sino también al alumnado ordinario del centro, para el cual se han de proponer objetivos y actividades que les acerque al conocimiento y comprensión de los alumnos y alumnas con graves discapacidades y a potenciar en ellos unas actitudes positivas hacia la integración.

De forma similar, que la integración social sea un hecho, exige tomar una serie de decisiones en el centro educativo con la intención, en este caso, de facilitar la inserción del aula y de los alumnos y alumnas con Trastornos Generalizados del Desarrollo en la vida y actividad cotidiana del centro.

En consecuencia, el centro ordinario con un aula estable para alumnado con T.G.D. deberá abordar diferentes decisiones en relación a la atención y diversidad del alumnado, presentes en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro, en el que se señalarán actividades para que estos fines puedan llevarse a cabo.

Estas decisiones hacen referencia a tres aspectos fundamentales:

- 1º. Los elementos personales del centro:** profesores y tutores de los alumnos, profesorado de apoyo, cuidadores, auxiliares, dedicación de los mismos, etc.
- 2º. Los elementos materiales del centro y su organización.** Incluyen decisiones acerca del uso del mobiliario del centro, la distribución de espacios y la forma en que van a ser compartidos por el alumnado. Entre ellos cabe citar:
 - Mobiliario y equipamiento del centro y su adaptación

- Diseño de espacios comunes del centro: comedor, patio, servicios, pasillos, etc., para facilitar su uso.
- Organización de los espacios comunes: distribución, utilización, condiciones de acceso, luminosidad, etc.
- Utilización de los espacios por parte de los alumnos del centro
- Selección y elaboración de recursos didácticos sencillos para utilizar en espacios comunes del centro, a fin de que se hagan comprensibles y se facilite el desenvolvimiento en los mismos de los alumnos del Aula Estable y del centro en general.
- Organización del tiempo: distribución de horarios de actividades compartidas, de lugares que se utilizarán de forma específica por el alumnado del aula, realización de tareas especiales, horario de uso de espacios comunes, etc.

3º Las actividades del alumnado ordinario. Se pueden plantear acciones y actividades ligadas a las áreas curriculares del alumnado, que tengan por objetivo acceder al conocimiento y comprensión de las personas diferentes, en este caso con necesidades educativas especiales y desarrollar actitudes positivas de tolerancia e integración de las personas diferentes. Sugerimos las actividades siguientes:

- Actividades de acción tutorial que incluyan información que potencie actitudes positivas ante la integración del alumnado con necesidades educativas especiales
- Actividades en las que el alumnado del centro reciba información acerca de las necesidades de las personas diferentes
- Programas de integración inversa en los que el alumno o alumna colabora como tutor de otro alumno menos capaz en tareas muy concretas, comedor, recreos, autobús, etc.
- Videos informativos y sesiones de información sobre diferentes minusvalías, en especial aquéllas que existen entre el alumnado del centro.
- Actividades en las que se relatan o intercambian experiencias de hermanos, o de otros familiares, con minusvalías.
- Realización de carteles, trabajos, etc., que acerquen al conocimiento de las personas con minusvalías.

ESQUEMA 5: El Proyecto Curricular de Centro y el Aula Estable

P.E.C. (P.C.C.)

decisiones

Tratamiento de la DIVERSIDAD

AULA ESTABLE

OBJETIVOS
Alumnado del Centro

ACTIVIDADES

- * información al alumnado del centro acerca de las necesidades e.e.*
- * participación del alumnado más capaz en actividades de tutorización*
- * actividades compartidas*
- * espacios compartidos*
- * introducción a diferentes formas de comunicación*
- * intercambio de experiencias entre alumnos con hermanos y familiares con minusvalías.*
- * realización de trabajos sobre personas con n.e.e.*
- * conocimiento por parte del alumnado del centro del uso de pictogramas y otras claves visuales*

ANEXOS

1 *Señales visuales y símbolos que pueden utilizarse en diferentes entornos*

A. Entorno Aula

B. Entorno Comedor

C. Entorno Centro

D. Entorno Calle

E. Entorno Baño

2. *Ejemplos de Ayudas visuales y claves para la comunicación y comprensión del entorno físico y social.*

a. Calendario de actividades

b. Agenda y libros de actividades

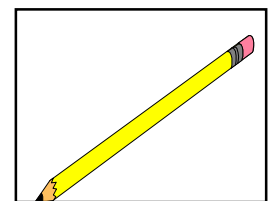
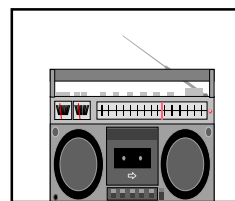
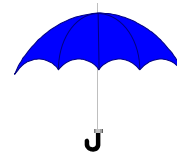
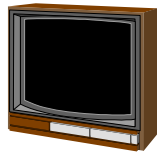
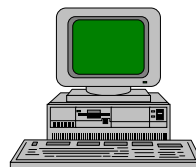
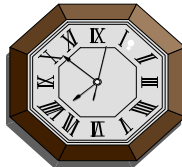
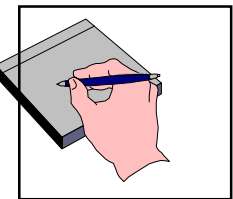
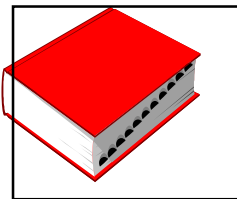
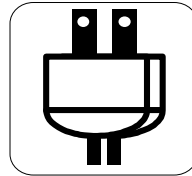
c. Tarjetas para actividades

d. Agenda individual de tareas

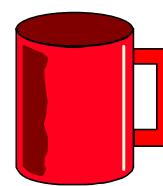
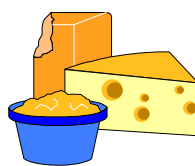
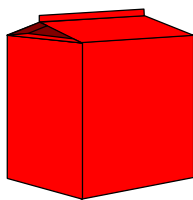
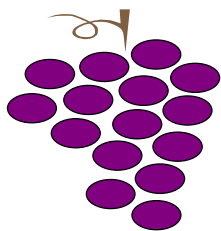
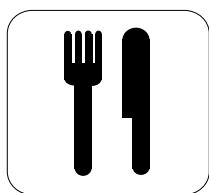
e. Palabras con tareas a realizar

1 SEÑALES VISUALES Y SÍMBOLOS QUE PUEDEN UTILIZARSE EN DIFERENTES ENTORNOS

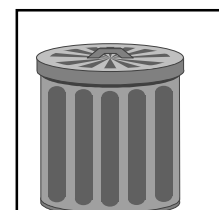
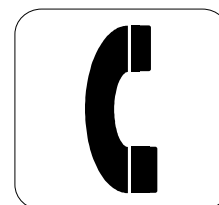
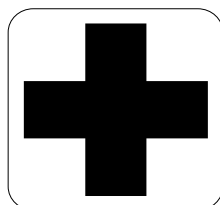
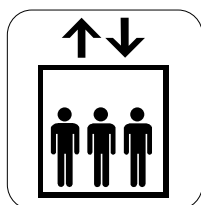
A. SEÑALES Y SÍMBOLOS DEL ENTORNO AULA



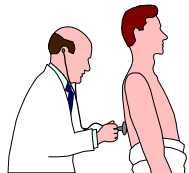
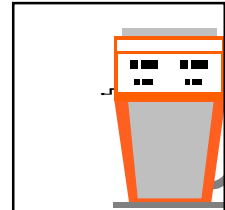
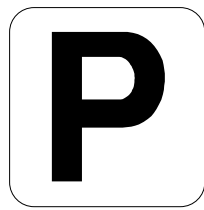
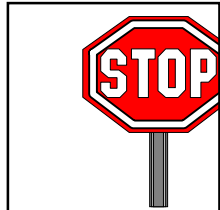
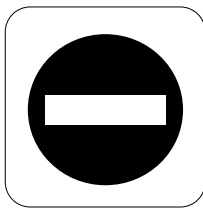
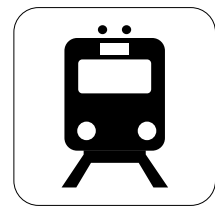
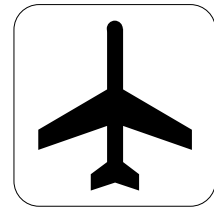
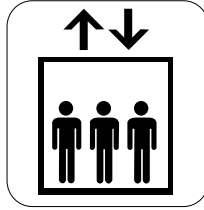
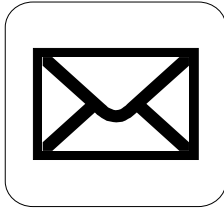
B. SEÑALES Y SÍMBOLOS DEL ENTORNO COMEDOR



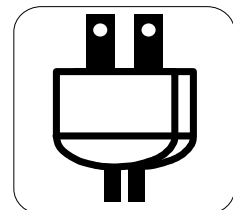
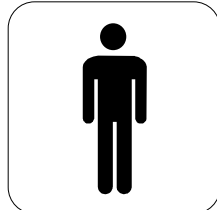
C. SEÑALES Y SÍMBOLOS DEL ENTORNO CENTRO



D. SEÑALES VISUALES Y SÍMBOLOS DEL ENTORNO CALLE

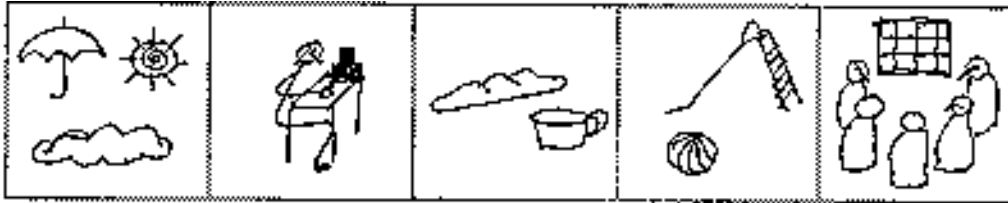


E. SEÑALES VISUALES Y SÍMBOLOS DEL ENTORNO BAÑO

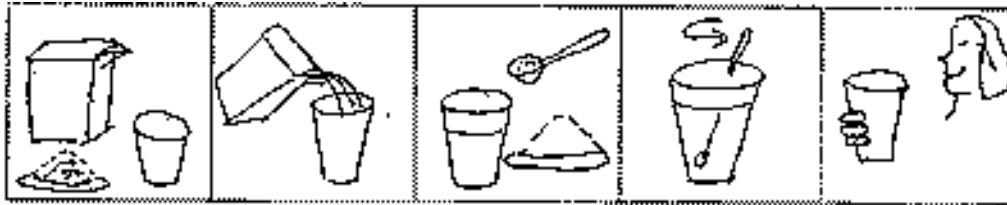


2. EJEMPLOS DE AYUDAS VISUALES Y CLAVES PARA LA COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL ENTORNO FÍSICO Y SOCIAL.

a. Calendario de actividades: *Actividades a realizar en el día.*



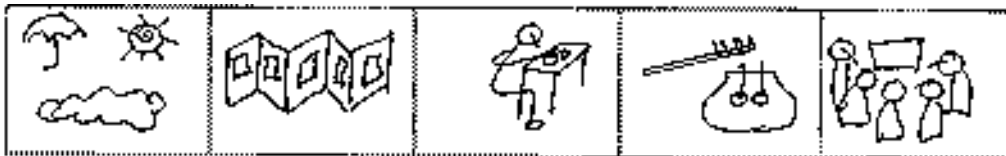
b. Agendas y Libros de actividades: *Preparar un batido.*



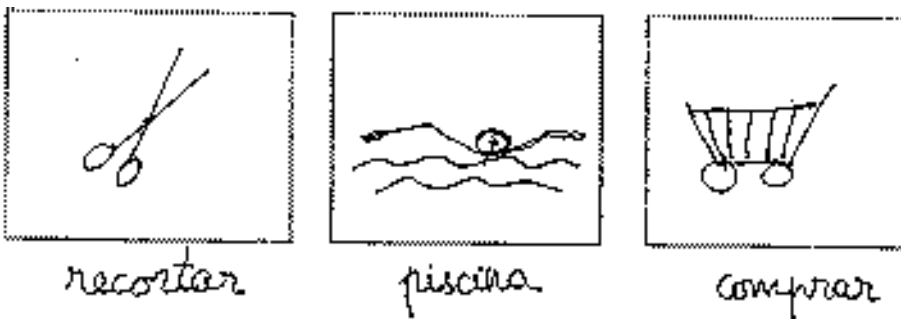
c. Tarjetas para actividades



d. Agenda individual de tareas.



e. Palabras con tareas a realizar



BIBLIOGRAFÍA

BRONFENBRENNER, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

FEJERMAN, N. 1994. *Autismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Paidós. B. Aires.

GARANTO ALÓS. 1993. *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona. Universitas-54.

Informe para una escuela comprensiva e integradora. 1988. Gobierno Vasco. Departamento de Educación Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. Vitoria-Gasteiz.

MARCHENA GONZÁLEZ, C. 1992. *El trastorno autista. Contextualización e intervención logopédica*. ALFAR. Sevilla.

MAURI, T. 1993. *Los contenidos escolares*. Aula de Innovación Educativa, 11. Graó. Barcelona.

PEETERS, T. 1990. *De l'Adolescence à l'age adulte*. EDINOVATION. Le Cannet. France.

PUIGDELIVOLL, I. 1993. *Programación de aula y adecuación curricular*. GRAO. Barcelona.

R. JORDAN & S. POWELL. 1995. *Understanding and teaching children with Autism*. England. J.Wiley.

SAINZ, ALICIA, coord. 1996. *El autismo en la edad infantil. Los problemas de la comunicación*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

SOTILLO, M. 1993. *Sistemas alternativos de Comunicación*. Ed. TROTTA. Madrid.

SCHAEFFER, B. 1993. *La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas*. En Actas del VII congreso Nacional de Autismo. Amarú. Salamanca.

TAMARIT, J. 1995,. *Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado*. En "Trastornos Profundos del Desarrollo". ASPANRI. Sevilla.

V.V.A.A. 1994. *Curriculo Carolina: Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales*. Madrid. TEA ediciones.

V.V.A.A. 1992. *Mental Retardation*. American Association on Mental Retardation. Washington.

VV.AA: 1992 *Autismo y necesidades educativas especiales*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

VV.AA. 1992. *Retraso mental severo y profundo y necesidades educativas especiales*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.