

D O C U M E N T O S

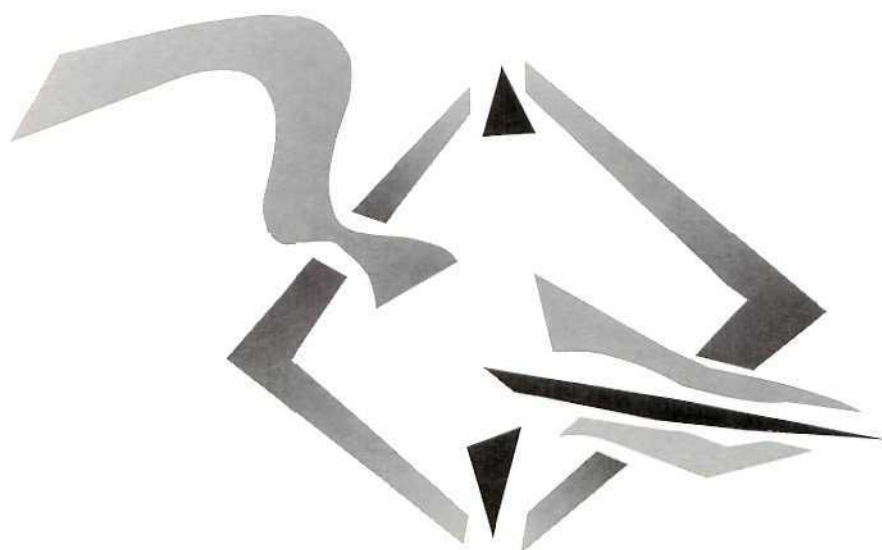


Orientaciones para la Adaptación
del Currículo en los Centros de
Educación Especial

I. El Proyecto curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Orientaciones para la Adaptación
del Currículo en los Centros de
Educación Especial

I. El Proyecto curricular



Coordinación de la edición:

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N.I.P.O.: 176-95-388-3

I.S.B.N.: 84-369-2784-2

Depósito legal: M-43344-1995

Realiza: MARIN ALVAREZ HNOS

Prólogo

Hace un año aproximadamente, tras el análisis efectuado sobre la situación de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los Colegios de Educación Especial¹, el Ministerio de Educación y Ciencia, en cumplimiento de los compromisos adquiridos difundía una "primera versión" de este mismo documento. Tanto entonces como ahora su objetivo es hacer llegar al profesorado criterios y orientaciones que le permitieran adecuar su Proyecto curricular y sus Programaciones de aula a las complejas necesidades especiales de los alumnos escolarizados en sus centros.

Tales orientaciones fueron, no sólo difundidas ampliamente entre el profesorado en cuestión y los servicios de apoyo, sino analizadas detenidamente y debatidas con la gran mayoría de los centros públicos y concertados de educación especial del territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, en las actividades de formación y de seguimiento que a tal efecto organizó el Centro de Desarrollo Curricular a lo largo del curso escolar 1994/95.

A este conjunto de acciones convergentes subyacía el criterio de que era necesario confrontar tales orientaciones con la realidad de los centros, sus alumnos y la totalidad del profesorado que tiene la tarea de enseñarles. Se tenía el convencimiento, como así ha ocurrido, que ese contraste permitiría mejorar esa primera aproximación a medida que sus destinatarios comprobaran tanto sus puntos débiles como aquellos en los que se había acertado y resultaban especialmente útiles.

En este sentido, el análisis realizado ha permitido poner de manifiesto que era necesario, sobre todo, hacer más explícito el modelo y el proceso que el equipo técnico que elaboró la propuesta había seguido a la hora de adaptar los componentes básicos del currículo oficial. Del mismo modo, se constató la necesidad de hacer explícita con mayor claridad la vinculación entre dicho proceso y las finalidades, alcance y sentido del Proyecto curricular en los Colegios de Educación Especial.

El documento que ahora se presenta recoge ese trabajo de reelaboración y mejora de las primeras orientaciones y aspira a cumplir con mayor validez el compromiso formal que el recién aprobado Real Decreto 626, de 28 de abril

¹ M.E.C. (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: M.E.C., Secretaría de Estado de Educación.

de 1995, sobre Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, plantea en su disposición final segunda.

La opción en esta ocasión por una presentación más formal, no ha de interpretarse, sin embargo, como reconocimiento de que ésta sea la propuesta curricular que los Centros de Educación Especial deban seguir necesaria u obligadamente a la hora de organizar la respuesta educativa para el alumnado con necesidades especiales escolarizado en ellos. Nada sería más pernicioso que esa interpretación. Se trata, como su título quiere reflejar con exactitud, de unas orientaciones para guiar el proceso de adaptación del currículo y su concreción en el Proyecto curricular.

En efecto, dadas las necesidades educativas de los alumnos que se escolarizan en los Centros de Educación Especial y las propias características de éstos, sólo es posible empezar a pensar en una enseñanza de calidad para ese alumnado si existe un equipo de profesores que esté dispuesto a seguir, por sí mismo, el proceso de adaptación del currículo que estas orientaciones ayudan a trazar.

Otra cosa es que dicha tarea sea ardua y difícil y que requiera de ayudas y apoyos de muy distinto tipo. Prestar unas y otros es responsabilidad de la Administración educativa y este documento que ahora se presenta es una muestra más del cumplimiento de esa responsabilidad hacia un alumnado para el cual la justa expectativa de una digna calidad de vida sólo se prepara a través de una enseñanza ajustada a sus necesidades.

Miguel Soler Gracia

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN	7
I. EL PROYECTO CURRICULAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	11
Aspectos diferenciales	11
<i>La atención a la diversidad en los Centros de Educación Especial</i>	12
La Enseñanza Básica en los Centros de Educación Especial	13
<i>Finalidades de la Educación Obligatoria</i>	15
<i>La organización de la Enseñanza Básica: el carácter flexible de los ciclos</i>	15
La elaboración del Proyecto curricular: tareas de equipo implicadas.....	18
El Proyecto curricular: un instrumento para compensar y reducir las dificultades en el desarrollo y aprendizaje.....	19
<i>Déficits y discapacidades</i>	20
<i>Ofrecer un currículo más amplio, equilibrado y relevante</i>	21
Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular	21
<i>Las decisiones del Proyecto curricular</i>	22
II. LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS CON DISCAPACIDADES MÁS GRAVES Y PERMANENTES	25
Características y necesidades.....	26
III. PRINCIPIOS CONCEPTUALES QUE FUNDAMENTAN EL CURRÍCULO OFICIAL DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	31
Una aproximación a los principios de la Reforma.....	31
Hacia una concepción más amplia del desarrollo.....	32
Principios metodológicos generales.....	34
<i>El nivel de desarrollo global de los alumnos</i>	34

	<u>Páginas</u>
<i>Significatividad y funcionalidad de los aprendizajes</i>	35
<i>La zona de desarrollo próximo</i>	36
IV. ÁMBITOS DE EXPERIENCIA Y DESARROLLO	37
Conocimiento corporal y construcción de la identidad	37
<i>El cuerpo: dimensión sensorial, perceptiva y motriz</i>	38
<i>La construcción del concepto de sí mismo</i>	39
<i>La autonomía, la autoeficacia, la independencia</i>	40
Conocimiento y participación en el medio físico y social	41
<i>Algunas dimensiones de la respuesta educativa</i>	42
<i>El Centro de Educación Especial: un contexto favorecedor de desarrollo y aprendizaje</i>	44
Comunicación y lenguaje	45
<i>Competencia comunicativa y competencia lingüística</i>	47
V. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS QUE ORIENTAN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA....	51
Estimulación integral	51
Interacción y coparticipación educativa	53
Dimensiones del proceso comunicativo	55
<i>Funciones y contenidos comunicativos</i>	56
<i>Formas e instrumentos</i>	58
<i>Situaciones de uso</i>	61
Una estrategia basada en la perspectiva ecológica	61
<i>El diseño y elaboración de inventarios ecológicos</i>	62
<i>Una estrategia de desarrollo curricular</i>	62
<i>Algunos criterios para su aplicación</i>	64
Necesidad de integrar y coordinar las diferentes ayudas y servicios	64

Introducción

El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece la organización de las enseñanzas en los Centros de Educación Especial y el currículo de referencia que debe guiar la elaboración del Proyecto curricular en la enseñanza básica obligatoria. En este mismo decreto se destaca igualmente, con carácter general, la importancia del Proyecto curricular como medio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

En los procesos de elaboración del Proyecto curricular y de las programaciones de aula, los equipos docentes tienen a su alcance distintas fuentes de información como instrumentos de ayuda. Algunas de estas fuentes son el propio currículo oficial, en tanto que referente normativo al que remitirse para justificar las diferentes decisiones, el Proyecto educativo de centro, las planificaciones y Programaciones de ciclo, nivel o aula, los diversos materiales de desarrollo curricular elaborados por la Administración educativa, o por equipos de innovación u otros organismos: libros de texto, guías didácticas, experiencias, propuestas curriculares especiales, etc.

No obstante, las necesidades de los alumnos y los diversos factores de orden organizativo y metodológico, imprimen al proceso de elaboración del Proyecto curricular en los centros de Educación Especial, una dinámica sumamente compleja que incide en la capacidad de mediación y ayuda que pueden cumplir los materiales que están actualmente al alcance de los profesores.

Teniendo en cuenta estas dificultades y con la intención de mejorar la calidad educativa en estos centros, el Ministerio viene desarrollando una serie de actuaciones en el ámbito de la aplicación de la reforma educativa en los Centros de Educación Especial y más concretamente, encaminadas a proporcionar orientaciones para la elaboración de su Proyecto curricular.

En este sentido, en el curso 1994/95, durante unas jornadas de formación dirigidas a los orientadores y directores de los centros de Educación Especial y en el transcurso de otros encuentros realizados con diversos estamentos y profesionales de la Administración educativa del ámbito de gestión del Ministerio, se facilitaron dos documentos que, con carácter provisional, pretendían ofrecer una primera aproximación a la adaptación del currículo a los alumnos con discapacidades más graves, escolarizados en los Centros de Educación Especial.

Estos documentos, bajo el título genérico de “Orientaciones para la adaptación del currículo en los Centros de Educación Especial”, se referían, el primero de ellos, a las características de estos centros, la función social y socializadora que deben cumplir y las informaciones de carácter psicopedagógico que fundamentan la propuesta curricular dirigida a los alumnos con necesidades educativas más graves y permanentes. El segundo documento, planteaba una propuesta de adaptación de objetivos, contenidos y áreas curriculares que pretendían ser un primer modelo de adaptación del currículo.

En la misma línea y siguiendo las disposiciones que figuran en el Real Decreto antes mencionado, los materiales que ahora se presentan plantean un “modelo de adaptación del currículo oficial a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo”, según la revisión y reestructuración efectuada a partir de los materiales anteriores.

Esta nueva versión, fruto de la reflexión llevada a cabo desde la Administración y contrastada con la experiencia de contacto con los centros y sus demandas concretas, retoma muchos aspectos de los documentos anteriores, e incorpora nuevas aportaciones que ponen el acento en los aspectos más procesuales y de ayuda en la toma de decisiones para la elaboración del Proyecto curricular. Con ello no se pretende desvirtuar la posible utilidad de los materiales anteriores, sino hacer hincapié más que en un modelo de currículo adaptado totalmente acabado, en el proceso que lleva a su elaboración.

En este sentido, los capítulos de los dos documentos van abordando los diferentes aspectos que revisten particular importancia en el proceso de elaboración del Proyecto curricular en los centros de Educación Especial y que suponen las tareas sobre las que los equipos de profesores han de llegar a consenso. Se estructuran de la forma siguiente:

■ DOCUMENTO 1. Orientaciones para la adaptación del currículo en los Centros de Educación Especial. El Proyecto curricular.

- El *capítulo I* ofrece una reflexión sobre las circunstancias que hacen que el Proyecto curricular en los Centros de Educación Especial revista unas especiales características que confieren, tanto a las finalidades que persigue como a su proceso de elaboración, rasgos diferenciales que conviene tener en cuenta.
- En el *capítulo II* se aborda una aproximación a las características de los alumnos con necesidades más graves y permanentes, que se toman como punto de referencia en la presente adaptación del currículo.
- El *capítulo III* analiza el aprendizaje y desarrollo de estos alumnos desde los principios psicopedagógicos de la reforma.
- Los ejes principales que configuran su desarrollo y aprendizaje y que, por tanto, proporcionan pautas y criterios psicopedagógicos para la adaptación del currículo, se definen en el *capítulo IV*.
- Por último, en el *capítulo V* se ofrecen unos planteamientos generales para la intervención educativa.

■ DOCUMENTO 2. Orientaciones para la adaptación del currículo en los Centros de Educación Especial. Un modelo de adaptación del currículo oficial.

- En el *capítulo I* se ofrece un análisis de los elementos prescriptivos y las pautas y orientaciones para su adaptación.
- El *capítulo II*, contiene la ejemplificación propiamente dicha, de la adaptación de los elementos prescriptivos del currículo de la Educación Primaria a los alumnos con discapacidades más graves presentada en forma de cuadros-esquema. En ellos se aborda el establecimiento de prioridades aportando, en el caso de la adaptación de los contenidos, una reestructuración y reelaboración de los mismos acorde con las experiencias que se pueden proponer a estos alumnos.
- Finalmente, en el anexo, aparece la **Bibliografía general** utilizada para la elaboración de ambos documentos.

Resaltar también que, en estos documentos, no se aportan criterios y orientaciones sobre todos los elementos curriculares. El hecho de plantear solamente los prescriptivos obedece a un doble motivo. En primer lugar, la adopción de una estrategia fundamentalmente deductiva en la adaptación del currículo y en segundo lugar la amplitud de la tarea que supone facilitar criterios y orientaciones para todos y cada uno de los elementos curriculares.

Por último, apuntar que, tanto estos materiales como los que progresivamente vayan apareciendo, no deben considerarse como un producto cerrado. Por el contrario, salen a la luz con el objetivo de ajustarse a los distintos ritmos, necesidades, intereses y posibilidades de cada centro. Su utilización debe estar abierta a la mejora, enriquecimiento y revisión constante, contribuyendo a que el currículo sea un instrumento a través del cual los profesores y profesionales de los centros reflexionen y decidan sobre su propia práctica.

El Proyecto curricular en los Centros de Educación Especial

Aspectos diferenciales

La opción por una nueva distribución de competencias y responsabilidades entre la Administración educativa, los centros y los propios profesores en la elaboración y concreción del currículo constituye uno de los aspectos cualitativos que mejor caracterizan el proceso de Reforma en marcha. Pero el despliegue de esta mayor capacidad de autonomía en la toma de decisiones está fuertemente modulada por la naturaleza y complejidad de los distintos factores que delimitan los contextos educativos de los Centros de Educación Especial.

Al elaborar el Proyecto curricular, los equipos de profesores se hallan ante una situación laboriosa y difícil: intentar equilibrar las prescripciones y orientaciones que se plantean en el currículo oficial con las características tan específicas y diferenciadas de sus alumnos. Las decisiones implicadas en conseguir el difícil equilibrio entre lo que se considera que han de aprender todos los alumnos y la atención educativa tan diferenciada como requieren los alumnos que se escolarizan en los centros de Educación Especial, implica tomar una serie de decisiones que confiere a la elaboración del Proyecto curricular algunos aspectos diferenciales que conviene tener en cuenta:

1. Si todo proceso de elaboración de Proyectos curriculares implica adaptar el currículo básico de referencia a las peculiaridades de las situaciones escolares, en el caso de los Centros de Educación Especial, dada la respuesta tan específica que requieren los alumnos, la diferencia reside en que estas *adaptaciones son particularmente muy significativas y derivan en modificaciones y cambios importantes en las prescripciones y orientaciones que plantea el currículo oficial*, que, por lo general, no se constata en los centros ordinarios.
2. La excepcionalidad de las necesidades de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros determinan que *la adaptación y modificación del currículo oficial sea un proceso inherente a la propia elaboración del Proyecto curricular*. Si por lo general, las adaptaciones significativas del currículo en los centros ordinarios se realizan sobre la base de los acuerdos establecidos en torno al Proyecto curricular y son un último paso de todo el proceso, en los Centros de Educación Especial, dado el carácter global que supone la definición y concreción del currículo escolar, el proceso de adaptación tan significativo es punto de partida obligado para la elaboración del Proyecto.
3. Estas adaptaciones curriculares significativas se caracterizan por su dimensión global en un doble sentido. En primer lugar, porque *afectan sustantivamente a todos y cada uno de los componentes del currículo*: objetivos,

contenidos y criterios de evaluación del currículo general establecido para la etapa. Además afectan a las adecuaciones específicas en la organización de las propias áreas, en la secuenciación y organización de los contenidos, en los procedimientos metodológicos y de evaluación y en las formas y modalidades de organización escolar. En un segundo sentido, son igualmente globales porque, generalmente, *se aplican a los alumnos de todo un centro* que requieren y comparten entre sí tal grado de adaptación.

4. Otro aspecto de especial relevancia es la necesidad de *ofrecer una respuesta diversificada de acuerdo con las características diferenciales de los alumnos*. Sus distintas demandas comportan distintas respuestas educativas con recorridos, y ritmos curriculares diversos, que afectan directamente a la toma de decisiones en todos y cada uno de los componentes del Proyecto curricular. Es cierto que estos alumnos evolucionan, en términos generales, compartiendo aspectos de un desarrollo psicológico común, pero, a su vez los elementos de diversidad que se constatan en los diferentes colectivos determinan que cada uno de ellos recorra a su manera y a su ritmo el curso de su desarrollo personal y social.

Precisamente a esta diversidad de condiciones y posibilidades se debe atribuir la existencia de niveles muy distintos en las diferentes áreas de aprendizaje que hacen que la base esencial de conocimientos y habilidades que se deban seleccionar sea igualmente diversa. De este modo y en función de la realidad educativa de cada centro, se pueden identificar distintos grupos de alumnos, e incluso alumnos individualmente, con itinerarios de formación y puntos de partida y evolución muy dispares entre sí que implican, asimismo, respuestas muy diferenciadas a lo largo de todo el proceso de escolarización.

La atención a la diversidad en los Centros de Educación Especial

Todos estos puntos ponen de manifiesto que la elaboración del Proyecto curricular en los Centros de Educación Especial está estrechamente vinculada con las vías y medidas extraordinarias de atención a la diversidad que el sistema educativo ha puesto en marcha para que todos los alumnos puedan acceder a un currículo que sea efectivamente relevante y significativo de acuerdo con sus características y necesidades.

La tarea de adaptar y modificar el currículo oficial, y la organización interna de los centros, a las peculiaridades de los alumnos no es en absoluto sencilla y plantea un difícil reto, tanto a la Administración educativa, como a los propios centros. Un desafío que exige ajustar y adecuar algunos aspectos de la estructura y organización del actual sistema educativo a las múltiples y continuadas demandas que plantean estos niños y adolescentes.

En este sentido, los cambios y mejoras que la Reforma pueda conseguir van a depender de la capacidad del sistema educativo para promover esas actuaciones y de las medidas que faciliten el desarrollo y la aplicación del currículo oficial en estos centros.

En la reciente ordenación (R.D. 696/1995, de 28 de abril) de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales se vertebran algunas de estas medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad como respuesta al grado de excepcionalidad que plantean los alumnos con discapacidades más graves y permanentes que se escolarizan en Centros de Educación Especial.

La adaptación de los objetivos y nuevas etapas educativas establecidas por la L.O.G.S.E. y la adecuación de la organización escolar a las demandas de los alumnos con graves discapacidades hacen necesario generar una política de desarrollo curricular que impulse de manera decidida este proceso de adaptación e innovación a través de actuaciones sistemáticas y sostenidas que deben contribuir a que la aplicación y desarrollo del currículo, permita igualmente prestar atención a los factores más directamente vinculados con la mejora de la calidad de la educación en los centros. De entre ellas, destacamos las siguientes:

1. Apoyo al proceso de elaboración del Proyecto curricular y por tanto, a la reflexión y toma de decisiones para adaptar y modificar el currículo oficial a las características de los alumnos y condiciones de cada centro.

Estos apoyos (materiales curriculares, asesoramiento, formación) deben facilitar el análisis y reflexión sobre la propia práctica y la creación de marcos de interpretación compartida sobre el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y sobre las estrategias de ayuda para promoverlos.

2. Promoción de la **coordinación y vinculación entre Centros de Educación Especial y centros ordinarios**, asegurando la continuidad de respuesta en función del continuo de necesidades que plantean los alumnos dentro del sistema educativo.

Esta coordinación ha de propiciar situaciones de relación y conocimiento mutuo, facilitando la formación e intercambio de experiencias entre profesionales y padres de ambos tipos de centros y las oportunidades de interacción entre los alumnos escolarizados en ellos.

3. **Formación permanente de los profesionales** que mejore su capacitación para la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta formación puede tener un punto de encuentro claro en la elaboración del Proyecto curricular y en la difusión e intercambio de experiencias innovadoras desarrolladas en los propios centros.

4. Potenciación de la **colaboración y el diálogo entre los diferentes profesionales e instituciones** que intervienen en la respuesta a las diversas necesidades presentes y futuras de los alumnos.

El adecuado trabajo interdisciplinar y la relación con las familias y los servicios sociocomunitarios debe conducir al diálogo, intercambio y contribución efectiva en los procesos de evaluación de las necesidades de los alumnos, en la elaboración de la respuesta educativa más adecuada y en la mejora global de su calidad de vida.

En el citado R.D. 696/1995, de 28 de abril, se establecen las disposiciones que permiten identificar las características básicas del proceso de escolarización en los centros de Educación Especial. En este marco normativo, se establece que en ellos se impartirá la educación básica obligatoria y una formación que facilite la transición a la vida adulta. Asimismo se podrán impartir en estos Centros los programas de garantía social para los alumnos con necesidades especiales.

La Enseñanza Básica obligatoria para estos alumnos *tendrá una duración de diez años y tomará como referentes curriculares las capacidades establecidas*

La Enseñanza
Básica en los
Centros de
Educación
Especial

en los objetivos del currículo de la Educación Primaria en todas sus áreas, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas en función de las características de los alumnos, poniendo en los últimos años de escolarización, un mayor énfasis en aquellas competencias más directamente relacionadas con la autonomía personal y social de los alumnos y con la preparación para el trabajo. Conviene señalar que podrán escolarizarse en Centros de Educación Especial con carácter excepcional alumnos cuyas edades correspondan al segundo ciclo de Educación Infantil. En este caso, el referente para elaborar el Proyecto curricular es el currículo oficial de dicha etapa.

Estos referentes curriculares que se toman como punto de partida para elaborar el Proyecto curricular en la enseñanza básica obligatoria constituyen una medida que supone, en sí misma, una adaptación y modificación de los currículos generales de las diferentes etapas educativas que integran la escolaridad obligatoria. Este tipo de modificación tiene repercusión en dos direcciones. Por un lado, se establecen como prioridades de enseñanza a lo largo de la escolarización los objetivos y contenidos de la etapa de Educación Primaria y aquellos aspectos más relacionados con la transición a la vida adulta y laboral. Por otro, se modifica también de forma sustantiva el tiempo previsto para alcanzar esos objetivos y contenidos que requieren para su desarrollo y aprendizaje un período de tiempo más largo en función de las competencias y de sus posibilidades y ritmos de aprendizaje.

Varias son las razones que apoyan estas medidas de orden curricular y organizativo desde un punto de vista psicopedagógico:

- Los procesos de desarrollo y aprendizaje que llevan a cabo estos alumnos exigen períodos temporales más amplios. La limitada capacidad de aprendizaje, la gran inversión de tiempo en aprender, las dificultades en la actualización, mantenimiento y transferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas, la necesidad de generar motivación y disposición favorable para el aprendizaje..., son condiciones que inciden en la planificación y temporalización del currículo y en consecuencia en la organización del proceso de escolarización.
- La naturaleza, volumen y complejidad de los conocimientos y habilidades para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, exige una adaptación significativa de los contenidos y de su secuenciación temporal a lo largo de la escolaridad orientada por criterios de funcionalidad de acuerdo con su edad cronológica, sus posibilidades de progreso, y las funciones a desempeñar en los entornos en los que habrán de participar.
- Un gran número de objetivos y contenidos prioritarios para el desarrollo personal y social de los alumnos requiere un tratamiento continuado y de mayor intensidad a lo largo de toda la escolaridad y deben ser considerados cíclicamente como núcleos alrededor de los cuales organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, una oferta curricular más amplia y relevante desde un punto de vista funcional exige períodos temporales más extensos para conseguir el dominio eficaz de los contenidos.

Todos estos aspectos tienen implicaciones y repercusiones importantes, tanto en las finalidades que deben presidir la enseñanza básica de estos alumnos y alumnas, como en la organización por ciclos que debe estructurar su proceso de escolarización.

Finalidades de la Educación Obligatoria

Las finalidades que deben orientar la Educación Básica obligatoria de los alumnos que poseen condiciones de discapacidad grave y permanente son las que se establecen en la LOGSE con carácter general. Conviene señalar que la existencia de unos fines comunes no conlleva que todo el alumnado haya de alcanzarlos de la misma forma y a partir de un proceso similar. Una respuesta ajustada a la diversidad requiere respetar sus necesidades y condiciones personales sin renunciar, al mismo tiempo, a promover el máximo grado posible el desarrollo y socialización esperados en el seno de nuestra sociedad.

Al hilo de estas consideraciones puede decirse que la enseñanza básica tiene como meta esencial potenciar las capacidades de todo el alumnado en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos y psicosociales, compensando y optimizando, en la medida de lo posible, aquellas que, por razones asociadas a las diferentes condiciones de déficit grave y permanente, pueden afectar sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En este sentido, se configura como una enseñanza que tiene la función esencial de promover el máximo desarrollo y preparación de todos los alumnos y todas las alumnas para que puedan acceder y participar en el mayor número de situaciones y actividades sociales, garantizando las transiciones a otros contextos de desarrollo y socialización de la manera más ajustada y eficaz posible.

Esto supone fijar sus objetivos y metas en una doble dirección: esforzarse en promover en los alumnos el máximo grado de calidad de vida en sus vertientes de salud y bienestar y, en la medida de lo posible, garantizar el acceso al mayor número de saberes que les permita participar de forma adecuada en los diferentes entornos y actividades que podrán encontrarse en el transcurso de su existencia una vez que finalice el período de escolaridad obligatoria.

En cualquier caso, considerar el carácter básico y común que han de tener las experiencias educativas, que aseguren a todo el alumnado el acceso a los conocimientos pertinentes para integrarse y responder adecuadamente a las exigencias de una sociedad compleja y cambiante, es compatible con la organización de un proceso educativo más ajustado a sus necesidades. Esto supone establecer la **continuidad, coherencia y progresión** entre el conjunto de experiencias que van, desde situaciones muy especiales asociadas a déficits muy graves hasta situaciones progresivamente más instruccionales propias de un currículo general y común, configurando, de este modo, un continuo de modalidades de escolarización en función de las necesidades y demandas que estos alumnos y estas alumnas plantean en el sistema educativo.

La organización de la Enseñanza Básica: el carácter flexible de los ciclos

En un documento anterior² se apuntaba la posibilidad de organizar la Educación Básica, que se extiende a lo largo de diez u once cursos, en cinco ciclos de

² M.E.C. (1992). *La Reforma educativa y los Centros Específicos de Educación Especial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

dos cursos cada uno, o bien organizar los dos primeros ciclos en tres cursos cada uno y los dos restantes en dos. En cualquier caso, sea cual sea la organización de ciclos adoptada, se constata que en todas y cada una de estas alternativas los primeros ciclos siempre se corresponden con el período 6-12 años y los restantes con el tramo que abarca de los 12 a los 16 años. En este último se deberían ir introduciendo contenidos propios de la transición a la vida adulta y preparación para el trabajo, de forma que se garantice la continuidad entre la educación obligatoria y postobligatoria, respetando las especificidades.

Concebir los períodos y ciclos³ con un carácter flexible supone considerarlos como unidades temporales para la **planificación, distribución secuencial, organización y evaluación** del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la etapa. En este sentido constituyen un recurso especialmente útil para la organización de los alumnos y de la enseñanza. Es decir, cada ciclo —y conjunto de ciclos que conforman un período— se configuran como el marco organizativo en el que situar los procesos de reflexión y toma de decisiones relativas a la planificación y desarrollo del currículo.

En consecuencia, los ciclos que forman los dos períodos que organizan esta etapa de escolarización básica se constituyen en unidades de organización y planificación de la enseñanza, en estrecha correspondencia con los diferentes ciclos que estructuran el proceso de escolarización de los alumnos y de las alumnas que no presentan tal grado de excepcionalidad (el término del primer período se corresponde con el final de la Educación Primaria e inicio de la Secundaria Obligatoria).

Los cursos escolares que integran estos diferentes ciclos no se conciben como niveles académicos definidos por la edad y por el grado de dominio sobre los contenidos de aprendizaje. Los objetivos y contenidos que se pretenden enseñar en cada ciclo no se pueden desarrollar en breves períodos temporales sino que requieren intervalos más amplios y que admitan distintos niveles de complejidad y profundidad en función de los distintos niveles y posibilidades de los alumnos. De ahí que estos ciclos y períodos deben concebirse como unidades temporales que responden a períodos de desarrollo y aprendizaje más largos, debiendo ser lo suficientemente amplios como para admitir ritmos de aprendizaje lentos y posibilidades de progreso diversas, y asegurando, al mismo tiempo, una mayor estabilidad en la labor educativa.

Conviene subrayar la dificultad que supone delimitar períodos o momentos de progreso claramente diferenciados dado que los cambios que se operan en los alumnos son difíciles de predecir y por otra parte no se observan de manera uniforme en todos y cada uno de ellos, no debe hacer perder de vista que deben definirse criterios que aseguren la coherencia, continuidad y secuencia de los objetivos y contenidos entre los diferentes ciclos y períodos por muy amplios o extensos que sean desde el punto de vista de su temporalización.

Los criterios anteriores están estrechamente relacionados con la necesidad de considerar en todo momento la evolución de los alumnos y de las alumnas. La constante atención a sus posibles progresos debe garantizar que puedan acceder

³ Las sugerencias y propuestas que se aportan poseen un carácter orientativo. Los criterios de ordenación y organización de la Educación Básica se establecerán de acuerdo con las disposiciones normativas que la Administración educativa determine.

a secuencias curriculares y experiencias educativas más apropiadas a su nivel de aprendizaje efectivo —en el marco del propio Proyecto curricular— y cuando sea posible, la promoción a entornos menos restrictivos.

La organización del alumnado

Por lo general, en los centros de Educación Especial la organización de los grupos es uno de los aspectos que presentan mayor complejidad. Es muy difícil planificar criterios o modelos de organización de validez general para todos los centros ya que existen tipos de escuelas muy diferentes que requieren asimismo distintos tipos de agrupamientos.

En función de los alumnos escolarizados en un determinado centro es posible configurar grupos que están integrados por alumnos con niveles de aprendizaje heterogéneos. Generalmente, en el caso de los alumnos que manifiestan discapacidades más graves y permanentes no podemos identificar grupo o clase con curso nivel y/o ciclo. Los grupos no siempre se corresponden con una edad cronológica, ni con un grado de dominio homogéneo de aprendizajes.

Sin embargo, los ciclos y períodos constituyen un referente estable para la distribución secuencial del proceso de escolarización que permite planificar y distribuir los contenidos. En este sentido, cabe señalar que el ciclo establece las coordenadas organizativas y de distribución secuencial curricular para planificar y evaluar el progreso de los alumnos y no tiene por qué identificarse con la organización por grupos del alumnado. Es factible que en determinados centros coincidan en un mismo grupo alumnos adscritos a ciclos diferentes. De hecho la clase puede llegar a ser el grupo de referencia de los alumnos durante varios ciclos.

Las reflexiones anteriores son las que en última instancia conducen a considerar que en la constitución y adscripción de los alumnos a los grupos deben conjugarse, junto a la naturaleza y grado de discapacidad, otra serie de aspectos de gran relevancia:

- Los intereses, el nivel de competencias, características y estilo de aprendizaje, y las posibilidades y expectativas razonables de progreso.
- El tipo y grado de ayudas (personales, instrumentales, materiales, espaciales) que precisan y que inciden directamente en la organización del espacio y tiempo educativo del centro. En este sentido, cuando en un centro converjan muchos alumnos que comparten necesidades, tipos e intensidad de ayudas, se pueden constituir grupos más homogéneos.
- El número de alumnos que configuran el grupo y sus respectivas edades cronológicas.
- El ciclo al que están adscritos los diferentes alumnos. En un mismo grupo pueden coincidir alumnos que pueden tener como referente curricular ciclos diferentes, pero no es aconsejable que esto ocurra en el marco de distintos períodos (un grupo constituido por alumnos de primer ciclo del período 6-12, y alumnos del último ciclo del período 12-16, por ejemplo).

La ubicación de los alumnos a uno u otro ciclo o grupo no está únicamente definida por un nivel o grado de dominio. La promoción de un ciclo a otro y, por lo tanto, la posibilidad o no de formar parte de un nuevo grupo debe equilibrar el

progreso efectivo de un alumno en el logro de los objetivos que el centro haya previsto para ese ciclo, con la edad cronológica del alumno y sus posibilidades psico-educativas.

Por todo ello el criterio fundamental que debe presidir la formación de los grupos y la adscripción y promoción de los alumnos a los distintos ciclos a lo largo de la etapa, es el de la flexibilidad ante la diversidad de sus necesidades y características. En función de las características de cada centro es posible combinar diferentes formas de agrupamiento: diferentes agrupamientos dentro del aula, grupos con mayor estabilidad a lo largo de toda la etapa, atenciones más individualizadas dentro y/o fuera del aula...

En efecto esta estrategia que puede ayudar a los profesores a tomar decisiones respecto de esta organización debe ser el constante seguimiento de los alumnos a partir de una observación sistemática. Esta estrategia de enseñanza permite a los profesionales de los centros el ajuste constante del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, la revisión y mejora constante de la misma.

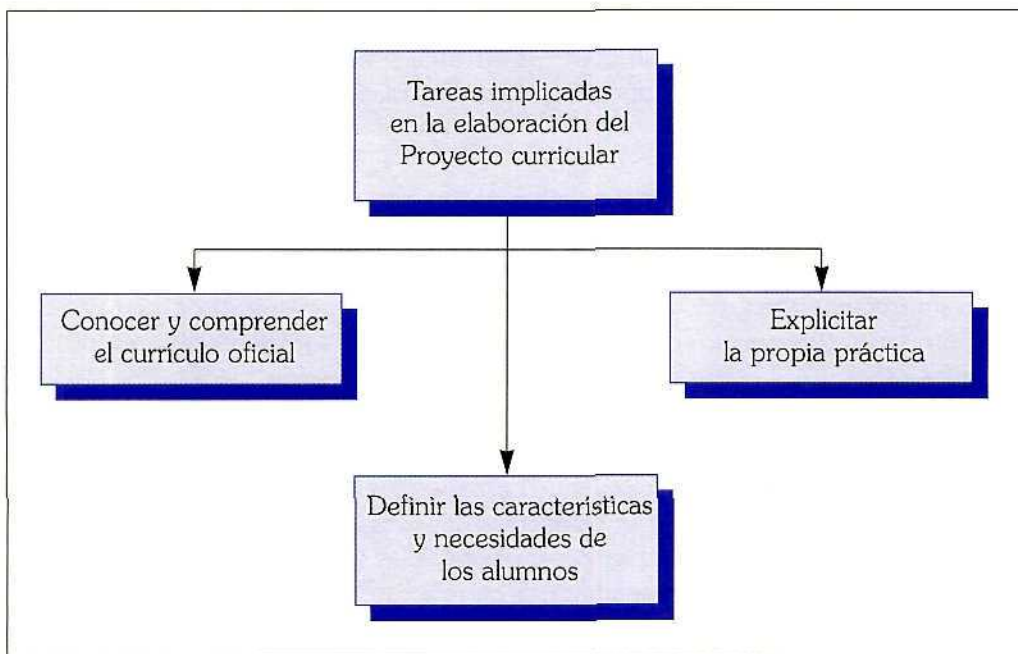
La elaboración del Proyecto curricular: tareas de equipo implicadas

En coherencia con lo apuntado anteriormente, el Proyecto curricular en un Centro de Educación Especial supone un proceso de toma de decisiones por el cual un equipo de profesores establece una serie de acuerdos que se caracterizan, básicamente, por el desarrollo de adaptaciones significativas de diferente tipo y grado en torno a los diferentes componentes del currículo oficial. Estas decisiones son el resultado del contraste entre el currículo general y la realidad educativa del centro en sus diferentes dimensiones: necesidades de los alumnos, opciones pedagógicas y metodológicas, organización y funcionamiento, etc.

Uno de los aspectos más importantes del proceso de elaboración del Proyecto curricular es contribuir a que los equipos de centro puedan llegar a consensuar, cada vez más, las diferentes formas de representar y concebir estas dimensiones. El gráfico muestra cuáles son las principales tareas de equipo implicadas en cada una de ellas. Sin duda, cuanto más compartidas sean estas tareas mayor será la coherencia y cohesión de las prácticas educativas que se desarrollen.

Se irá avanzando en la elaboración del Proyecto a medida que el profesorado tenga un mayor conocimiento de los principios conceptuales que fundamentan el currículo oficial y de las funciones que cumplen los diferentes componentes que lo integran y que son objeto de adaptación. Que el equipo docente posea una comprensión compartida de aquello que se pretende adaptar es un factor fundamental para facilitar la toma de decisiones.

Pero el Proyecto curricular también puede ser un instrumento de gran ayuda para analizar y explicitar conjuntamente la propia práctica. El mayor grado de autonomía que la Reforma otorga a los centros en la adaptación y modificación del currículo oficial conduce necesariamente a reflexionar sobre las distintas opciones que el equipo de profesores pone en juego al contrastar el currículo con la realidad educativa del centro y, en consecuencia, a hacer explícitos los criterios y razones que sustentan las decisiones tomadas. Es una tarea que debe favorecer a que se produzca una permanente revisión y mejora de la práctica educativa y una mayor consolidación y cohesión del equipo.



Es de suma importancia que el equipo pueda llegar a integrar las diferentes formas de percibir las características y necesidades de los alumnos del centro dado el papel tan crucial que juegan para decidir el tipo y grado de adaptación a realizar. Sin embargo, una definición compartida al respecto no es una tarea fácil dada la diversidad de perspectivas teóricas que coexisten en el campo de la educación especial y la dificultad de trabajo en equipo que ha caracterizado el funcionamiento docente. De ahí que sea preciso destacar la importancia que adquiere el Proyecto curricular como punto de encuentro y articulación de los diferentes puntos de vista del profesorado.

Aunque el término déficit hace referencia a la ausencia o alteración de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, estas condiciones o limitaciones personales no son estáticas e inamovibles ya que pueden surgir nuevos factores de influencia en otros momentos de la historia personal que contribuyan a compensar o reducir los efectos que del déficit se derivan en el curso del desarrollo.

Los factores que pueden facilitar —o incluso inhibir u obstaculizar— el progreso de las capacidades y conocimientos de los alumnos no se derivan exclusivamente de sus condiciones personales de déficit, sino también de las características, demandas y apoyos de los contextos (familia, escuela, comunidad) en los que se gesta y tiene lugar su desarrollo y aprendizaje.

En efecto, las condiciones personales de déficit de estos alumnos, no son los únicos determinantes de sus posibilidades de desarrollo y de sus capacidades para aprender en un momento dado, puesto que, éstas se gestan y/o se gestaron en la interacción que cada uno de ellos ha mantenido con sus correspondientes contextos educativos y sociales próximos. En este sentido, su progreso y desarrollo dependen a su vez de las posibilidades, riqueza de experiencias y ayudas que en estos contextos hayan encontrado.

El Proyecto curricular: un instrumento para compensar las dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje

En el contexto más específico de la escuela, estas posibilidades de aprendizaje y desarrollo van a depender de cómo el sistema educativo en su conjunto favorezca que se les dispensen las oportunidades y ayudas de una forma ajustada a sus características y necesidades.

Desde este punto de vista, lo que un alumno es capaz de aprender está en función de sus características individuales, pero también, del tipo de respuesta y ayudas que se le proporcionen. Más aún, estas condiciones individuales, que lo caracterizan en un momento dado, aunque son el resultado de su historia personal (en las dimensiones biológica, psicológica y social) pueden modificarse en función de las experiencias educativas actuales y futuras a las que pueda tener acceso.

En consecuencia, las condiciones de déficit de los alumnos no aparecen como rasgos personales absolutamente estáticos y fijos, sino que se encuentran sujetos a una evolución en la medida que son sensibles a las influencias del contexto educativo y social en las que tiene lugar su desarrollo.

Déficits y discapacidades⁴

De acuerdo con las demandas y ayudas que pueda o no ofrecer el entorno, un mismo déficit puede dar lugar, en diferentes alumnos, a diversos niveles de discapacidad. En función de la cantidad y calidad de las interacciones que estos alumnos puedan establecer en los entornos en los que participan, la naturaleza y magnitud de sus limitaciones funcionales va a ser, igualmente, distinta.

Desde esta perspectiva, las dificultades y limitaciones que pueden manifestar se deben, obviamente, a sus condiciones de **déficit** personal, pero también estarán en función del tipo de demandas que el contexto les plantea, así como de la presencia o ausencia de los apoyos que les permita realizar. Con el término **discapacidad** se hace referencia a esta naturaleza interactiva y contextual de esas dificultades o imposibilidades funcionales que muestran los alumnos al afrontar determinadas actividades en un momento dado de su desarrollo.

Si el ambiente en el que se genera y tiene lugar el desarrollo y el aprendizaje es plástico y flexible y las demandas y ayudas se ajustan el máximo posible a las características y posibilidades de los alumnos, el grado de discapacidad para realizar determinadas actividades o comportamientos de carácter afectivo, motor y/o psicosocial también puede variar y reducirse.

Cabe plantear pues, que el propósito fundamental del proceso de adaptación del currículo escolar es optimizar el desarrollo y aprendizaje de estos alumnos a través de la planificación y desarrollo de experiencias educativas ajustadas a sus necesidades y posibilidades. Es decir el currículo que se les oferte ha de compensar o reducir, en la medida de lo posible, las dificultades derivadas de las condiciones personales de discapacidad.

⁴ Para una mayor profundización en la distinción sobre déficits y discapacidades debe acudirse a la publicación: O.M.S. (1983): "Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías. Manual de las consecuencias de la enfermedad". INSERSO. Madrid.

Ofrecer un currículo más amplio, equilibrado y relevante

En el Proyecto curricular es donde deben materializarse estas oportunidades y ayudas que requieren los alumnos. Esta función de ayuda al desarrollo se logra cumpliendo una importantísima función de equilibración entre lo que se considera que han de aprender todos los alumnos y la atención educativa diferenciada que se les ha de ofrecer.

Es fácil identificar que este equilibrio —o, quizás mejor, reequilibrio— entre los aspectos prescriptivos propios de un currículo general (normalización) y los aspectos más individuales y diferenciales propios de una enseñanza más personalizada que demandan estos alumnos (individualización), requerirán de un constante esfuerzo que asegure al mismo tiempo, tanto la presencia de aquellas experiencias educativas que mejor favorezcan el desarrollo y aprendizaje en función de sus características diferenciales, como el que esas experiencias sean compartidas al máximo con las que se consideran más básicas y comunes para todos los alumnos y las alumnas.

En esta perspectiva, el Proyecto curricular aparece como un instrumento de primer orden para que los equipos de profesores puedan llegar a tomar decisiones que les permitan establecer progresivamente una tensión equilibrada entre lo que se debe ofrecer y exigir a estos alumnos y sus posibilidades de experiencia, desarrollo y aprendizaje.

Lograr este ajuste adecuado sólo será posible si el proceso de reflexión y toma de decisiones que conlleva la realización del Proyecto está presidido por la idea de que adaptar y concretar el currículo oficial pasa, necesariamente, por hacerlo más amplio, equilibrado y relevante en función de las características y necesidades de los alumnos.

Así el Proyecto curricular se transforma en un instrumento que ha de contribuir a identificar y seleccionar aquellos objetivos y contenidos que sean efectivamente esenciales para el desarrollo personal y social de los alumnos.

Se trata pues, de acometer la tarea en una doble vertiente: en primer lugar, dando **prioridad** a aquellos aspectos de los componentes curriculares que ofrezcan la respuesta más ajustada a las necesidades de los alumnos, y en segundo término, **incorporando** otros objetivos, contenidos y criterios de evaluación que no se encuentran en el currículo oficial y que es preciso introducir para dar respuesta a aspectos que son prioritarios para su desarrollo personal y social.

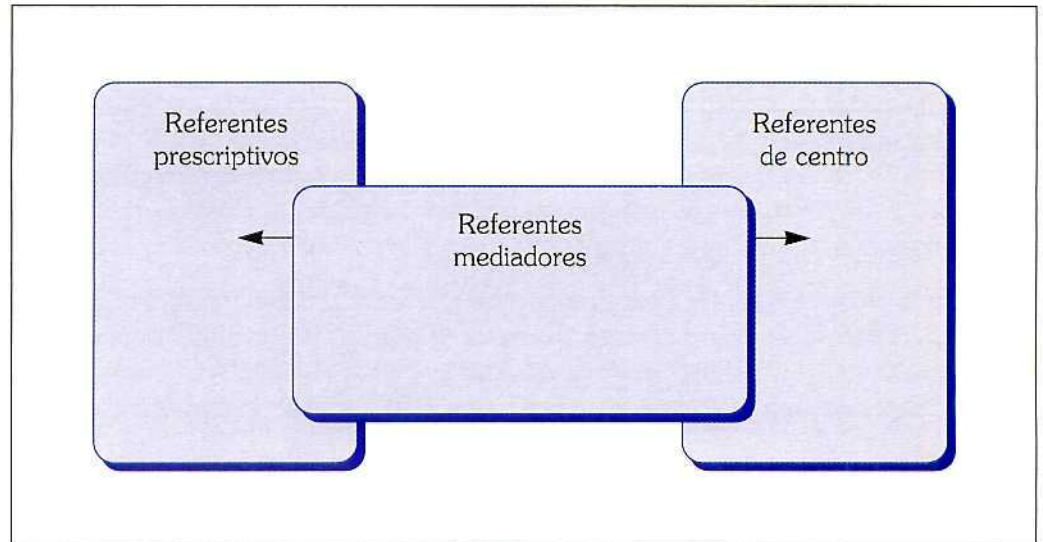
En este sentido, un criterio fundamental durante todo este proceso debe ser establecer las decisiones en torno a los diferentes componentes, articulando de manera ajustada el volumen y complejidad de los objetivos y contenidos **seleccionados e incorporados**, así como el **tipo de ayudas** necesarias para su aprendizaje, con el **tiempo** que se requiere para que sean asimilados adecuadamente por los alumnos y las alumnas, en función de sus características y posibilidades.

En este continuo proceso de adaptación, los equipos de profesores cuentan con diversas fuentes de información para decidir cómo adaptar el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

En una aproximación general, cabe distinguir tres tipos: *referentes normativos* y de *ordenación*, *referentes de centro* y los *referentes mediadores*. Las múl-

Fuentes para la
elaboración del
Proyecto
curricular

tiples y fructíferas relaciones que se establecen entre estas tres fuentes de información son las que llevan a los equipos a discutir y compartir sus decisiones y, en definitiva, a consensuar progresivamente parcelas más extensas de su Proyecto curricular. Detenerse brevemente en cada uno de ellos permite clarificar en mayor grado la función que pueden cumplir.



En primer lugar, los referentes prescriptivos y de ordenación, son puntos de partida ineludibles en el proceso de elaboración del Proyecto curricular. Los currículos de las diferentes etapas de la escolaridad básica y las disposiciones normativas que la Administración educativa determina para su adecuada aplicación y definición, se encuentran en esta primera categoría.

Un segundo tipo es el constituido por los referentes de centro. En este apartado se pueden incluir las opciones metodológicas de los profesores, el análisis del entorno y la caracterización de los alumnos que los centros hayan realizado y cuyo reflejo puede encontrarse en los Proyectos educativos y otro tipo de documentación que los centros hayan elaborado.

Por último, los referentes mediadores, situados entre los referentes prescriptivos y los de centro, cumplen una clara función mediadora entre ambos. Integran esta categoría los materiales curriculares u otro tipo de fuentes de información que pueden ayudar a los equipos de profesores a contrastar y adaptar el currículo básico a la realidad educativa de sus centros.

Estas fuentes de información pueden ayudar a los equipos a tomar las decisiones que supone elaborar el Proyecto curricular. A continuación se recogen esta serie de decisiones que se retoman con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Las decisiones del Proyecto curricular

En los Centros de Educación especial, las características heterogéneas de los alumnos inciden en las modificaciones marcadamente significativas que deben rea-

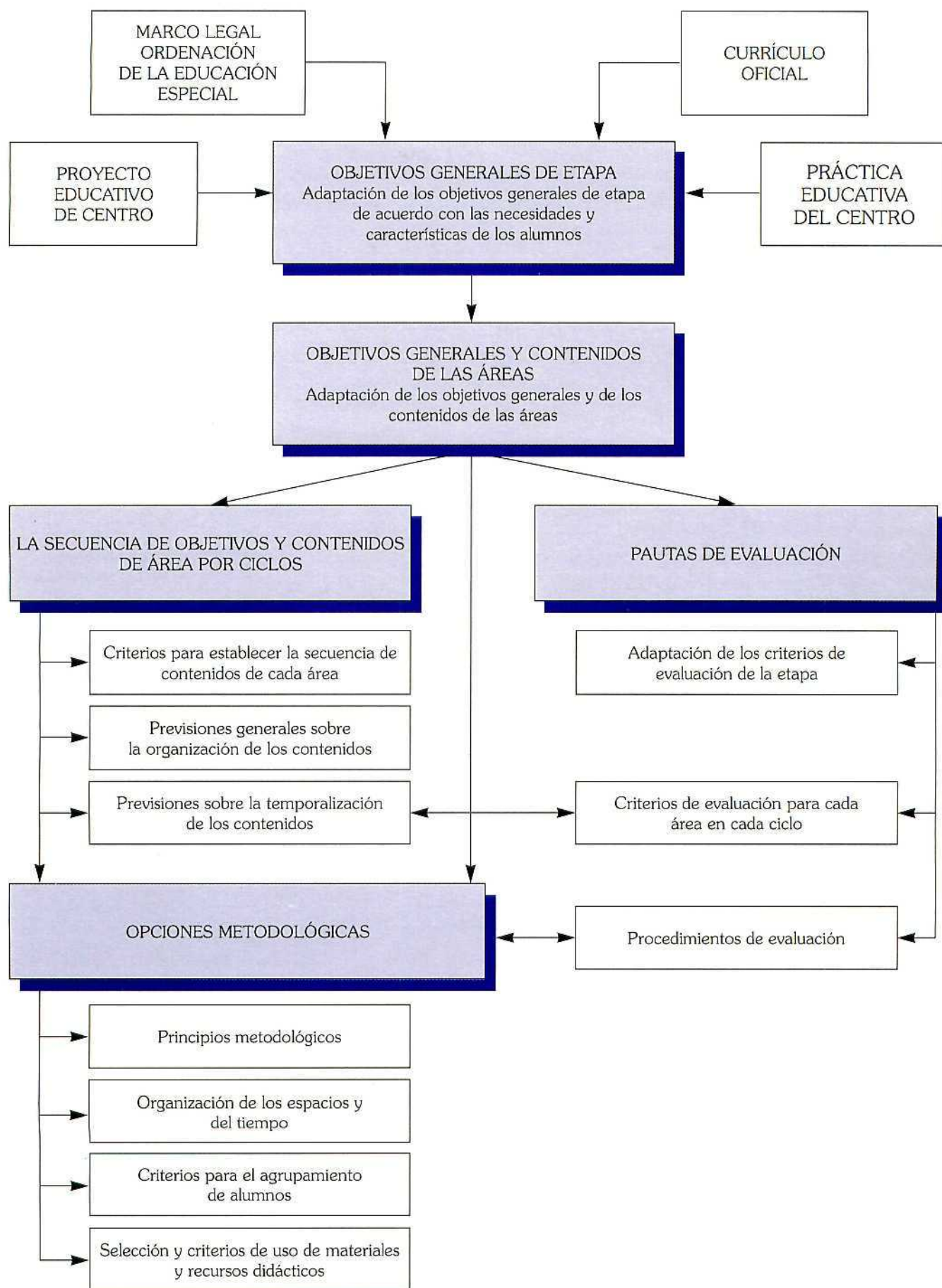
lizar los profesores en todos los elementos del currículo. Para llevar a cabo esta tarea, se puede adoptar una estrategia inductiva o deductiva. En ambos casos, se deben tomar en consideración las características de los alumnos y las prescripciones del currículo oficial.

En la propuesta ejemplificada que se presenta en estos materiales se ha optado por una estrategia deductiva que parte del análisis de las capacidades que se encuentran en los objetivos generales de etapa para destacar aquellas que, a la luz de las características de los alumnos más gravemente discapacitados, hayan de tenerse en cuenta de manera prioritaria. Posteriormente se aborda el análisis y toma de decisiones sobre los objetivos de área y bloques de contenido, terminando en la adaptación de los criterios de evaluación. El esquema de la página siguiente recoge las decisiones a tomar en la elaboración del Proyecto curricular.

En los sucesivos capítulos se trata de mostrar este procedimiento deductivo, partiendo de las tareas que anteriormente hemos mencionado como decisiones de equipo que ayudan a conseguir los fines del Proyecto curricular en los Centros de Educación especial.

Así pues, en primer lugar se analizarán las características de los alumnos que informan la propuesta, seguidamente se realizará una breve aproximación a los principios psicopedagógicos que fundamentan el currículo oficial, describiendo a continuación los ejes de desarrollo y aprendizaje que estructuran los progresos de estos alumnos y estas alumnas. Por último, en el segundo documento, se ofrece una ejemplificación de currículo adaptado.

■ **ESQUEMA DE LAS DECISIONES A TOMAR EN EL PROYECTO CURRICULAR**



Los alumnos y las alumnas con discapacidades más graves y permanentes

Las características y necesidades de los alumnos constituyen una de las dimensiones básicas a considerar cuando se aborda el proceso de análisis y reflexión, que va a orientar la toma de decisiones sobre la adaptación de los diferentes componentes del currículo oficial, que se concretan en los Proyectos curriculares de los Centros de Educación Especial.

Dicho en otros términos, son las características y necesidades del colectivo de alumnos escolarizados en estos centros, las que van a modular y orientar desde el principio la concreción de la propuesta educativa. De ahí la conveniencia de enfocar el proceso de adaptación del currículo, considerando **todas las dimensiones** implicadas en su desarrollo global y el amplio abanico de diversidades que presentan.

Tres razones justifican la necesidad de analizar estas dimensiones. En primer lugar, permiten formular continuas hipótesis sobre cómo aprenden y se desarrollan los alumnos, sobre los posibles cambios que se pueden producir en estos procesos, tanto a lo largo del momento de escolarización actual como futura.

En segundo lugar, contribuyen a ir delimitando el tipo de experiencias que hay que poner al alcance de este alumnado para favorecer su aprendizaje y desarrollo.

Finalmente, constituyen el marco referencial para perfilar el número, tipo e intensidad de las **ayudas** y las estrategias de intervención que demandan.

Desde esta perspectiva, contar con orientaciones y procedimientos para ayudar a los equipos docentes en la tarea de explicitar las características y necesidades más relevantes asociadas a la naturaleza y grado de discapacidad que presentan los alumnos, facilitará que puedan:

- Compartir las formas de entender las discapacidades y las alteraciones que de ellas se pueden derivar, para reformularlas en términos de necesidades.
- Establecer un continuo en dichas necesidades que permita planificar una propuesta curricular diversificada, tomando en consideración los aspectos que comparten todos los alumnos.
- Garantizar que en la propuesta curricular que se planifique se incluyan igualmente las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos.

Características y necesidades

Cuando se trata de describir las necesidades de un determinado grupo de personas con una problemática especial, el mayor escollo que lo dificulta son las diferentes perspectivas y criterios (psicométricos, funcionales y administrativos) que a lo largo de la historia de la Educación Especial se han empleado para definir los distintos tipos de afectaciones y las necesidades a ellos asociadas. La aproximación que se ofrece en este documento tiene un tratamiento claramente descriptivo, sin pretensiones de exhaustividad y pone el acento en los aspectos psicopedagógicos.

Desde esta perspectiva, en las páginas siguientes se abordan las características y necesidades más relevantes de los alumnos que paulatinamente se escolarizan en mayor medida en los Centros de Educación Especial y que en el Real Decreto se toman como grupos de referencia para los que se ha de adaptar el currículo oficial. La caracterización de cada uno de ellos va seguida de un cuadro resumen que puede ser de ayuda como procedimiento para recoger y organizar la información y los acuerdos compartidos respecto a los alumnos, en los centros.

Los **alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y plurideficiencias**, forman un grupo dentro de una gama de heterogeneidad cuyas características vienen en su mayor parte determinadas por un *precario estado de salud* (importantes déficits en el equipo biológico de base) y un *limitado nivel de conciencia*. En directa relación con estos dos núcleos de problemática, aparecen una serie de dificultades tales como ausencia de habla, nula o escasa intencionalidad comunicativa, movilidad voluntaria muy deficiente, malformaciones y enfermedades frecuentes.

Se trata de un tipo de población que, por la complejidad y gravedad de sus déficits, plantea unas necesidades igualmente diversas a las que es preciso dar respuesta de forma global e interconectada en torno a algunos de los ejes básicos para su desarrollo personal: salud física, bienestar emocional, y la potenciación de su percepción sensorial consciente y la interacción con el medio.

Dicha respuesta requiere pues, de la colaboración de distintos profesionales con el objeto de promocionar su calidad de vida, dispensándoles cuidados físicos y atención a sus necesidades básicas, atención médico-sanitaria, establecimiento de intencionalidad comunicativa e interacción con el entorno y bienestar emocional.

	Características de los alumnos relacionadas con el tipo y grado de afectación		Necesidades diversas ayudas y apoyos	
GRUPO 1	<ul style="list-style-type: none"> * Nivel de conciencia. * Salud. 	<ul style="list-style-type: none"> * Bajo nivel de conciencia. * Nula o escasa intencionalidad comunicativa. * Ausencia de habla. * Graves dificultades motrices. * Nula o muy baja autonomía. * Salud precaria. * Limitado desarrollo emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Salud física. * Bienestar emocional. * Percepción sensorial consciente. * Establecimiento de interacción con el medio. 	<ul style="list-style-type: none"> * Atención médico-sanitaria. * Cuidados físicos y atención a las necesidades básicas. * Estimulación multisensorial. * Establecimiento de intencionalidad comunicativa. * Ambientes "enriquecidos", "receptividad sensible" de los educadores. * Promoción de la calidad de vida.

La problemática principal de los **alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la psicosis y el autismo** —ligada o no a otros tipos de afectación— radica en un *desconocimiento, o un conocimiento distorsionado de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea*, lo que produce una serie de características en su comportamiento marcadas por una fuerte tendencia al aislamiento y evitación del contacto con las personas, ausencia de intencionalidad comunicativa o alteraciones en la comunicación (no utilización del lenguaje, habla despersonalizada o sin sentido) terrores aparentemente injustificados, ensimismamiento y especial atracción por determinados objetos o estímulos.

Estos alumnos necesitan, en primer lugar, de una respuesta que propicie paulatinamente su contacto normalizado con las personas y el entorno inmediato, promoviendo a la vez bienestar afectivo-emocional e independencia personal. Para ello, las intenciones prioritarias en la planificación de la atención a estos alumnos, se centrarán sobre todo en el establecimiento de comunicación funcional (con sentido), que puede realizarse mediante lenguaje oral u otro sistema de comunicación alternativa, proporcionarles ambientes consistentes y apoyo emocional para irles incorporando a tareas y actividades de la vida cotidiana y en la medida de sus posibilidades, al desempeño de algún trabajo útil a la comunidad y al disfrute y empleo adecuado de su tiempo libre.

	Características de los alumnos relacionadas con el tipo y grado de afectación		Necesidades diversas ayudas y apoyos	
GRUPO 2	<ul style="list-style-type: none"> * Cognición social (conocimiento del yo y del otro). * Vínculos con las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fuerte tendencia al aislamiento y ensimismamiento. * Evitación del contacto con otras personas. * Ausencia de intencionalidad comunicativa o alteraciones de comunicación. * No utilización del lenguaje. * Habla despersonalizada o sin sentido. * Estereotipias motrices. * Terrores injustificados. * Atracción especial por determinados objetos o estímulos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Interacciones sociales. * Comunicación y lenguaje. * Bienestar afectivo-emocional. * Autonomía e independencia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Creación de ambientes consistentes, estructurados y "terapéuticos". * Establecimiento de comunicación funcional (con sentido). * Aprendizaje del lenguaje oral o alternativo. * Participación en actividades y rutinas cotidianas. * Preparación para tareas laborales.

La problemática principal de los **alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental severo**, es de origen *esencialmente cognitivo* y por tanto afecta a las funciones psicológicas básicas (*atención, percepción, memoria, capacidad de planificación y ejecución*) que dificultan el conocimiento y adaptación al medio, determinando una notoria lentitud en el desarrollo y un bajo nivel de competencia generalizado. Son alumnos que aprenden con grandes dificultades y con lentitud, olvidan fácilmente lo aprendido, no llegan a adquirir habilidades complejas y como consecuencia, tienen problemas para planificar actividades y acciones y para comunicarse por medio del lenguaje, aunque posean intencionalidad comunicativa para aspectos concretos.

Los principales objetivos educativos para estos alumnos deben cifrarse en mejorar su percepción y representación facilitándoles el acceso a la función simbólica y la utilización del lenguaje, así como a las estrategias de conocimiento del mundo y planificación de sus acciones que les permitan adaptarse a su medio circundante, para adquirir en él desarrollo personal, independencia e inserción social. Para ello, es del todo importante promover en la práctica educativa, estrategias de interiorización del lenguaje, participación en juegos simbólicos, creación de ambientes estructurados y adaptados que proporcionen ayuda personal o material donde y cuando se necesite, planificando previamente cuantos cambios y transiciones a otros contextos se realicen.

	Características de los alumnos relacionadas con el tipo y grado de afectación		Necesidades diversas ayudas y apoyos	
GRUPO 3	<ul style="list-style-type: none"> * Funciones cognitivas básicas (atención, percepción, memoria, simbolización, abstracción). * Funciones metacognitivas (estrategias de autocontrol y planificación). 	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizaje muy lento. * Olvido fácil de lo aprendido. * No adquisición de habilidades complejas. * No realización de síntesis ni aplicación de lo aprendido. * Dificultad de adaptación a nuevas situaciones. * Dificultades para aprender espontáneamente con las experiencias diarias. * Dificultades para comunicarse por medio del lenguaje * Dificultades en planificar actividades y acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Percepción, representación y abstracción. * Expresión, comunicación y lenguaje. * Interacción social y adaptación al medio. * Cuidado de sí mismo e independencia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizaje del lenguaje oral o lenguajes alternativos. * Entrenamiento e interiorización del lenguaje y estrategias cognitivas. * Participación en las actividades y rutinas cotidianas. * Participación en juegos simbólicos y actividades lúdicas. * Participación total o parcial en actividades socio-comunitarias básicas. * Creación de ambientes estructurados y "adaptados" (que faciliten la percepción, el desplazamiento, la comunicación y la independencia personal, y la ayuda cuándo y dónde se necesite). * Preparación para la vida adulta y laboral.

Las características de los distintos alumnos implican pues diferentes posibilidades de desarrollo (cognitivas, corporales y motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social), diferentes niveles de conocimiento y distinto tipo y grado de ayudas.

Por ello es importante que los claustros de profesores identifiquen en qué medida las características y necesidades explicitadas son compartidas por todos los alumnos que se escolarizan en el centro, o bien si existen diferencias sustanciales y apreciables entre algunos grupos y/o alumnos individualmente.

La incidencia de estos aspectos en el proceso de elaboración del Proyecto curricular es de especial interés ya que, es obvio, que cuanto mayor sea la diversidad entre los diferentes alumnos y colectivos de un centro, mayor será la necesidad de

establecer criterios que permitan diversificar la respuesta de forma que se ajuste a tal grado de diferenciación.

Así pues, elaborar el Proyecto curricular considerando las características y necesidades de todos y cada uno de ellos supone enfocar el proceso de reflexión y toma de decisiones desde una perspectiva comprensiva pero, al mismo tiempo, lo suficientemente diferenciada como para que se tengan en cuenta las especiales condiciones de los alumnos que lo requieran. El Proyecto curricular proporciona, de esta forma, el marco general a partir del cual integrar ambas posibilidades.

Los principios psicopedagógicos en que se apoya el currículo oficial han de permitir establecer hipótesis sobre el desarrollo y aprendizaje de estos alumnos desde un marco común que ayude a concretar la respuesta educativa más idónea. Al análisis de estos principios desde la realidad de los Centros de Educación Especial y de los alumnos con discapacidades más importantes, se dedicará el siguiente capítulo.

Principios conceptuales que fundamentan el currículo oficial desde el ámbito de la Educación Especial

Otra de las tareas básicas para elaborar el Proyecto curricular en los Centros de Educación Especial consiste en comprender el currículo oficial. Esta tarea comporta un progresivo conocimiento tanto de los principios conceptuales que lo fundamentan como de las funciones que cumplen los diferentes componentes que lo integran. La reflexión compartida en torno a estos aspectos, ayudará a explicitar y enriquecer la práctica educativa de los centros, al disponer de puntos de referencia con que contrastarla para su enriquecimiento y mejora.

Desde este punto de vista, el presente capítulo plantea una breve aproximación a los principios conceptuales que fundamentan el currículo oficial situándolos en el ámbito de los Centros de Educación Especial y desde la perspectiva de los alumnos con necesidades más graves y permanentes.

La adopción de un modelo curricular explícito ha proporcionado un marco de referencia, fundamentado en principios sociológicos y psicopedagógicos que han orientado la elaboración de los currículos oficiales de las diferentes etapas educativas. Son principios que implican un posicionamiento en torno a cuestiones tan importantes como la naturaleza y funciones de la educación escolar y la forma de entender cómo aprenden los alumnos y cómo es posible enseñarles más y mejor.

A riesgo de realizar una explicación de estas tomas de postura en exceso simple, se pueden destacar como ideas básicas de este planteamiento las siguientes opciones:

- Una concepción de la educación escolar, como práctica social y socializadora que permite articular el proyecto cultural de la sociedad con el desarrollo individual de sus miembros más jóvenes, mediante el aprendizaje de unos contenidos culturales que difícilmente podrían adquirirse fuera de la institución escolar.
- Una forma de concebir cómo se aprende y cómo se enseña (la denominada concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza) que propone como coordenadas básicas para aproximarse a una interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se ha dado en llamar triángulo interactivo. Una concepción que permite caracterizar los procesos de aprendizaje en la escuela en el marco de una interacción entre tres polos:

Una
aproximación a
los principios
de la Reforma

- El papel mediador de la actividad mental del alumno cuando atribuye significado y sentido a lo que aprende.
- Los contenidos escolares concebidos como saberes preexistentes socialmente contruidos.
- El papel del profesor al guiar y orientar la actividad mental del alumno hacia la adquisición de dichos saberes, ajustando su ayuda a las características propias del proceso de aprendizaje.

Fruto de estas opciones el currículo aparece como un Proyecto cultural cuya primera función consiste en explicitar las intenciones y el plan de acción que posibilitará concretarlas en actividades educativas escolares, proporcionando informaciones específicas sobre el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

El modelo curricular adoptado para elaborar el currículo oficial se fundamenta en estos principios, responsables en último término, de algunas de sus propiedades más valiosas: el ser abierto y flexible.

Abierto en tanto que la Administración renuncia a definir con detalle los objetivos y contenidos siendo preciso concretarlo y definirlo en los centros y en las aulas por los profesores, y flexible en la medida que los principios sociológicos y psicopedagógicos que lo fundamentan permiten la adaptación del currículo a diferentes contextos educativos.

La toma de decisiones en relación a la definición y concreción de los componentes del currículo es, en esta óptica una responsabilidad compartida entre la Administración, los centros y los profesores (niveles de concreción). Todos y cada uno de ellos necesitan utilizar criterios de diversa índole para poder decidir —en el ámbito de sus competencias y responsabilidades— qué es lo que se debe enseñar y evaluar, y cuándo y cómo debe hacerse.

Situar estos principios en el ámbito de los Centros de Educación Especial supone considerar, tanto la complejidad de la peculiar organización y funcionamiento de la vida mental y social de los alumnos excepcionales en ellos escolarizados, como las características neurobiológicas que determinan el estado físico de muchos de ellos y que tienen una incidencia notable en los procesos de construcción de conocimientos en la escuela.

Hacia una concepción más amplia del desarrollo

En el planteamiento del presente documento se recurre a teorías y modelos que expresan la importancia de subrayar la actividad mental del sujeto en todas y cada una de sus capacidades, centrandó su interés y atención en los procesos de cambio y no tanto en los resultados. Aún aceptando las serias dificultades, e incluso imposibilidades, por realizar algún tipo de construcción psicológica, una premisa básica en estas aproximaciones teóricas es plantear que el hecho de desarrollarse pasa, necesariamente, por suponer en los alumnos una actividad mental que no puede llevarse a cabo sin el concurso de otras personas ni en el vacío.

Actualmente no se encuentra una respuesta plausible, que explique la organización y funcionamiento mental de estos alumnos, en las distintas concepciones y modelos que se ofrecen desde la Psicología de la Educación y la Psicología Evolutiva. Aunque muchos de los planteamientos actuales abran paso a la posibilidad de empezar a pensar en modelos o marcos de referencia integrados para explicar

los desarrollos normalizados, compensados o excepcionales a partir de los mismos mecanismos explicativos, todavía no se dispone de una teoría global o unitaria del desarrollo capaz de dar respuesta a las cuestiones básicas del qué, cómo y por qué, del desarrollo humano.

En cualquier caso, dada la complejidad de las variables que inciden en los procesos de desarrollo y aprendizaje de estos sujetos, es necesario y conveniente recurrir a otras disciplinas que contribuyan a establecer los grandes ejes conceptuales para ofrecer una visión descriptiva y clara de la naturaleza de los cambios evolutivos y educativos que se producen o no se producen en este tipo de alumnos. En este sentido, asumir un enfoque psicoeducativo de corte constructivista no implica de ningún modo prescindir o desvincularse de otras disciplinas psicológicas, médicas y/o sociales. Al contrario, debe apostarse por una relación interdisciplinar como vía de acceso para la mejora de la comprensión y optimización de los procesos de cambios excepcionales.

Es preciso, pues, plantear la concepción psicopedagógica de la Reforma como una plataforma desde la que se pueden leer e integrar diferentes aportaciones que provienen de otros campos disciplinares. Utilizarla en su función de instrumento o herramienta de análisis, reflexión e investigación teórica y práctica, más que considerarla como un marco explicativo o un conjunto de principios de aplicación mecánica y directa al campo de la Educación Especial.

Esta estrategia de indagación debe facilitar una posible comprensión —aunque sea de una forma aproximativa— de las condiciones en las que es posible influir en estos alumnos considerando al mismo tiempo, los factores de orden físico, psicológico y contextual que pueden obstaculizar y/o favorecer cambios en el desarrollo de sus capacidades, en la construcción de sus conocimientos y en el acceso al máximo grado de bienestar y calidad de vida. Probablemente este tipo de informaciones permitirá en un futuro próximo disponer de un conjunto más amplio de conocimientos apoyados en diversas investigaciones que harán factible acceder a nuevas vías de comprensión en torno a las características que posee el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos.

Como ya se ha mencionado, en la actualidad, las diferentes corrientes evolutivas y psicoeducativas no están en condiciones de responder totalmente a esta serie de cuestiones, las informaciones y explicaciones que aportan, permiten identificar algunos principios básicos en cuanto a la manera de conceptualizar y explicar el desarrollo humano. En términos generales, los diferentes principios que comparten pueden articularse en torno a un esquema de conjunto cuyas ideas fuerza reposan en las siguientes consideraciones:

- Los cambios se producen a lo largo de todo el ciclo vital de las personas, no solamente en la infancia.
- Las causas o fuentes de los cambios se deben a influencias biológicas, ambientales y socioculturales. La interacción entre estos diversos factores determinan los posibles cambios en el desarrollo.
- El contexto social y cultural en el que se producen los cambios adquiere una gran importancia. Se apunta la relevancia que adquieren en el proceso de desarrollo la multiplicidad de contextos en los que pueden producirse los cambios, enfatizando la influencia que pueden ejercer las realidades (contextos) no inmediatamente presentes.

- Los cambios implican diferentes puntos finales posibles para el desarrollo y siguen trayectorias diversas y variables. Se subraya la plasticidad del desarrollo entre las personas.
- Pueden surgir nuevos procesos y factores de influencia sobre el desarrollo en diferentes momentos a lo largo del ciclo vital.

Es posible establecer numerosos puntos de contacto entre estas formulaciones que provienen de diferentes modelos evolutivos y los principios explicativos derivados de marcos teóricos que, desde el ámbito de la Psicología de la Educación, comparten la idea de atribuir a los procesos educativos una función de promoción del desarrollo, gracias a la interacción con otras personas. Algunos de estos enfoques han puesto de relieve la importancia que poseen las acciones humanas en la génesis y desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pensamiento abstracto, memoria, afectividad, habilidades comunicativas, etc.), que van a permitir que el sujeto interprete y se adapte cada vez más a su contexto. La influencia educativa que los adultos ejercen en las situaciones de interacción va a determinar la adquisición de esas capacidades específicamente humanas.

Principios metodológicos generales

Las ideas que a continuación se expresan constituyen un conjunto de principios derivados de las aportaciones del análisis psicológico que pueden orientar el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el currículo explicita.

La necesidad de considerar estos principios en el diseño y planificación de la propuesta educativa tiene implicaciones importantes en la formulación y selección de objetivos y contenidos y en el establecimiento de secuencias de aprendizaje ajustadas a las características de los alumnos y condiciones del entorno. Pero posee también implicaciones de primer orden para determinar la metodología de la enseñanza y para la evaluación. En términos generales, estas ideas-fuerza, pueden organizarse alrededor de una serie de puntos que seguidamente se explicitan.

El nivel de desarrollo global de los alumnos

Los posibles efectos de las experiencias educativas sobre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos gravemente afectados están notablemente modulados, tanto por **su nivel de desarrollo global**, como por **los conocimientos que han podido construir** en sus experiencias educativas anteriores, con los cuales abordan su participación en las nuevas situaciones de aprendizaje.

En el caso de los alumnos plurideficientes, va a ser difícil establecer este nivel de conocimientos y aprendizajes previos por lo que habría que partir de que perciben algunos aspectos de la realidad que les permite tener algún tipo de representación sobre ésta. Esto lleva a profundizar en la forma en que se procesan los primeros contenidos de la conciencia (las representaciones mentales). Habrá que observar y analizar las diferentes acciones que realice el alumno para inferir cómo se organiza su actividad mental y qué tipo de influencias posibilitan estas manifestaciones de su estado psicológico interno.

Por otra parte, las alteraciones cognitivas de los alumnos con deficiencias severas dificultan los procesos de representación, abstracción y, en definitiva, de manejo de símbolos. Estas características confieren a estos alumnos un tipo de pensamiento vinculado a lo concreto y a las situaciones inmediatas. El ajuste a esta premisa será una condición necesaria para empezar a construir conocimientos. Los significados más elementales, desde los cuales el alumno pueda interpretar la nueva información, constituirán a su vez, los *conocimientos previos* de los que el educador partirá para planificar la intervención.

Por último, en el caso de los alumnos psicóticos y autistas se tendrán en cuenta sus manifestaciones comportamentales, que pueden ser más amplias y complejas que los simples índices, señales o gestos. De aquí se obtendrá información de sus experiencias y conocimientos para darles un significado. Teniendo en cuenta que estas manifestaciones constituyen un reflejo de lo que estos alumnos pueden hacer para “adaptarse a” y “preservarse de” un mundo que no llegan a interpretar, ni entender. En línea con lo anterior, sus manifestaciones expresan experiencias, representaciones, sentimientos, emociones, necesidades básicas, que habrá que considerar y retomar para planificar los objetivos y contenidos de aprendizaje y las actividades.

Significatividad y funcionalidad de los aprendizajes

Para planificar la enseñanza de tal manera que se favorezca la *significatividad y funcionalidad* de los aprendizajes, es preciso diseñar las experiencias educativas de tal forma que se ajusten al nivel de desarrollo de los alumnos. Cuando lo que se le propone a un alumno guarda una estrecha relación con sus experiencias y conocimientos previos, se crean las condiciones para que pueda atribuirle un significado, lo que a su vez le permite interpretar y organizar cada vez más la realidad.

Planificar las actividades para que estos alumnos sean capaces de atribuir significado sobre los diferentes aspectos de la realidad física y social requiere tener en cuenta la naturaleza y complejidad de los propios contenidos de aprendizaje que se les propone desde el currículo escolar.

Se deben planificar contenidos claros que se ajusten a las capacidades y experiencias previas de los alumnos vinculándolos a su espacio vital y social y a su edad cronológica, teniendo en cuenta los factores y experiencias que delimitan globalmente su existencia: situaciones, necesidades, exigencias, habilidades, instrumentos y materiales y tipos de interacción que la vida diaria les plantea. El contenido se interpreta desde esta perspectiva como todo aquello que es susceptible de ser conocido y aprendido para que un alumno pueda desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades. Se amplía así lo que se suele entender por éste término y junto a contenidos de naturaleza factual, actitudinal o procedimental, aparecen otros aparentemente más vinculados a ámbitos evolutivos que, en estos alumnos, también precisan ser enseñados.

En este sentido, la planificación de los contenidos educativos y el diseño de las actividades de enseñanza debe tomar como eje vertebrador los ámbitos de experiencia personal y los distintos contextos en los que la vida del alumno transcurre o habrá de transcurrir.

Esta estrategia guarda una estrecha relación con la funcionalidad de los aprendizajes.

Que los conocimientos sean funcionales implica que el alumno los pueda utilizar cuando los contextos en los que se encuentra así lo requieran. Esto supone que un conocimiento es funcional cuando ha sido aprendido de manera significativa, y se es capaz de actualizarlo en las circunstancias que así lo exijan.

La zona de desarrollo próximo

De las consideraciones anteriores se desprende que es preciso establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí sólo, y lo que puede hacer y aprender con la ayuda de otras personas, ya sea observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones, compartiendo acciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos polos configura un espacio que se ha denominado "*zona de desarrollo próximo*". Zona que se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno y el nivel de desarrollo potencial. Entre lo que hace y aprende un alumno por sí sólo y lo que puede hacer y aprender con ayuda. Una distancia entre el mundo del sentido del niño y el mundo de los significados culturales.

Esta zona delimita el lugar en el que se debe situar la intervención educativa para enriquecer y orientar el nivel de desarrollo de los alumnos mediante los aprendizajes que promueve. Ayudar y ajustar la ayuda creando zonas de desarrollo próximo e interviniendo y avanzando en ellas es, desde esta perspectiva, un objetivo fundamental en el proceso de escolarización de los alumnos más gravemente afectados. Un diseño de la enseñanza planteado desde esta perspectiva debe partir siempre del nivel de desarrollo efectivo del alumno para hacerlo progresar, y en consecuencia, generar nuevas zonas de desarrollo próximo. Si el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que un alumno puede realizar gracias a la acción educativa, es importante considerar las competencias y posibilidades del alumno, pero igualmente adquiere una relevancia fundamental, el facilitar un tipo y grado de ayuda que se ajuste efectivamente a esas posibilidades de progreso.

En este tipo de alumnos, el proceso de ayuda debe incidir en sus representaciones y funciones internas a través de mecanismos e instrumentos diversos. En muchos casos esta ayuda externa, en cuanto prestada por el profesor a la acción de los alumnos adquirirá un carácter permanente dadas las posibilidades y limitaciones de los alumnos. En este sentido, el profesor presta su conciencia, su memoria, su atención, sus pensamientos, su saber a un aprendiz que precisa de una ayuda constante para poder avanzar en su propio desarrollo.

Ámbitos de experiencia y desarrollo

Definir ámbitos de experiencia y desarrollo para los alumnos con discapacidades más graves y permanentes, ayuda a explicar e identificar los posibles cambios que se pueden producir en su aprendizaje a lo largo del proceso de escolarización.

El presente capítulo pretende ofrecer una aproximación a la definición de estos ámbitos, que pueden constituir grandes ejes vertebradores durante todo el proceso de adaptación del currículo, es decir, funcionarán como fuentes de información psicopedagógica que proporcione criterios para adaptar los diferentes elementos curriculares a las realidades de estos alumnos.

Uno de estos ámbitos lo configuran los conocimientos que se construyen respecto a la propia persona y más concretamente a la realidad corporal, que engloba numerosos elementos que constituyen el conocimiento de sí mismo, por ello se puede convenir en denominarlo **Conocimiento corporal y construcción de la identidad**.

Otro de estos ámbitos lo constituyen los aspectos relacionados con la realidad circundante con la cual las personas interactúan y en el seno de la cual aprenden y se desarrollan. Los conocimientos y experiencias que a él se vinculan son los que tienen que ver con el mundo físico y social y con las coordenadas espacio-temporales, que delimitan las actividades en las que los individuos participan. Es el eje correspondiente al **Conocimiento y participación en el medio físico y social**.

Finalmente, la **Comunicación y el lenguaje** vienen a constituir el tercer gran eje organizador que integra los procesos de acceso a la función simbólica que permiten la comunicación y la representación de la realidad mediante distintos códigos y formas culturales.

A continuación se desarrollan estos ámbitos, de acuerdo al sentido que tienen desde el desarrollo y aprendizaje de los alumnos con discapacidades más graves.

El conocimiento de sí mismo hace referencia a las percepciones, ideas, actitudes, que las personas tienen acerca de sí mismas, que les permite describirse y autoevaluarse en un constante proceso de interacción social.

Las dimensiones o aspectos en torno a las cuales se puede organizar aluden a:

- La propia corporeidad, en sus componentes sensoriales, perceptivos, motrices que remiten a experiencias con los sentidos, como instrumentos para conocer el cuerpo, ponerse en contacto con la realidad y explorarla.

Conocimiento
corporal y
construcción
de la identidad

- La configuración de una imagen global, a partir de estas experiencias sobre lo corporal.
- La paulatina aceptación y ajuste de esa imagen, la adquisición de un buen nivel de autoestima y autoconfianza que permitan a la persona actuar con iniciativa, autonomía y seguridad en los diferentes contextos y situaciones que conforman su realidad personal.

De lo anterior se desprende que el concepto de uno mismo está muy vinculado por una parte al conocimiento de los aspectos físicos que la persona va construyendo a partir de la organización de las percepciones y al sentimiento de autoestima, autoconfianza y autoeficacia para incidir sobre el entorno, forjadas sobre la base de las percepciones, actitudes y expectativas de las otras personas significativas.

El cuerpo: dimensión sensorial, perceptiva y motriz

Una característica de los seres humanos es su capacidad para obtener información del medio, integrarla en relación a su propio cuerpo y desarrollar, a partir de la integración de informaciones, representaciones que influyen en la realización de diferentes actividades.

Los órganos perceptivos registran las informaciones de los estímulos procedentes de los puntos específicos de contacto con el ambiente y las organizan y codifican, transformándolas en sensaciones y percepciones significativas. En este sentido, la percepción no es sólo el registro de informaciones, sino la síntesis de las mismas.

La percepción se relaciona en los primeros tramos del desarrollo con las funciones motrices y con las emociones. Así, las posibilidades de percepción de los sujetos están en un primer momento vinculadas a los movimientos de búsqueda y experimentación, gracias a los que se obtienen informaciones precisas a partir de los diferentes ámbitos sensoriales.

Las numerosas actividades motrices permiten a las personas descubrir y experimentar, desde los primeros momentos del desarrollo, nuevos estímulos e integrarlos en percepciones diversas.

No obstante, hay que tomar en consideración que las lesiones masivas del sistema nervioso central pueden limitar el desarrollo perceptivo, motor, cognitivo y de otras funciones cerebrales superiores, lo cual no supone plantear la única incidencia de procesos madurativos y cerebrales en ellos. Más bien se parte de la idea de referirlos a sistemas integrados en procesos interactivos entre unas personas y otras y entre éstas y los objetos y acontecimientos del ambiente.

Las representaciones e ideas que la persona va teniendo respecto de su corporeidad se van forjando en las primeras sensaciones y percepciones que le proporcionan los otros significativos a partir de los cuidados, satisfacción de necesidades, las posturas en que la sitúan y las respuestas a sus movimientos espontáneos y paulatinamente intencionales.

Es decir, fruto de las interacciones con el medio social y físico la persona va experimentando sensaciones y percepciones respecto del propio cuerpo y sus posibilidades de acción, y va tomando conciencia de los diferentes estados propios, contrastándolos y diferenciándolos de los de los otros.

Estos estados pueden estar relacionados tanto con sensaciones procedentes de experiencias del medio interno (hambre, malestar, tensión, relajación, quietud y comodidad que sigue a la satisfacción de necesidades) que tienen un carácter afín a los estados emocionales, como las relativas a la situación del cuerpo en el espacio y sobre todo, a la postura del aparato motor que le sustenta y a la sensación de equilibrio.

También a partir de las experiencias en el medio social y físico se reciben las distintas sensaciones: olores, sabores, contactos, sonidos cotidianos, imágenes visuales familiares que van siendo integradas, representadas y posteriormente reconocidas a medida que van teniendo constancia y sentido.

Todas estas experiencias implicadas en la participación en las rutinas cotidianas requieren y desarrollan, de forma estrechamente relacionada, funciones y habilidades sensomotrices, perceptivas y comunicativas, así como otras competencias que pueden hacer a las personas paulatinamente más capaces de participar en ellas, aunque sea de forma parcial.

De lo anterior se desprende que, todas las capacidades perceptivo motoras a desarrollar, que se organizan en torno a este ámbito y a los referidos a la comunicación y al conocimiento y participación en el medio han de referirse a contextos de interacción educativa cada vez más amplios y relacionados con actividades funcionales de diferentes tipos, que tengan en cuenta la aproximación a la edad cronológica de los alumnos y que sean significativas para ellos.

La construcción del concepto de sí mismo

La conciencia de uno mismo está relacionada con el conocimiento físico y actitud del propio cuerpo y con la capacidad para percibirse progresivamente como un ser diferenciado, a lo que de forma relevante contribuye la capacidad para comunicarse y expresarse. Incluye sentimientos de autoestima, autoconfianza y autoeficacia mediatizados por procesos que generan seguridad afectiva y emocional que también se originan en el marco de las relaciones interpersonales y promueven la relación satisfactoria consigo mismo y la participación y colaboración con el grupo social.

Es decir, en las atribuciones y valoración que la persona hace respecto de sí misma juega un importante papel la aceptación, cuidado y respeto que recibe de las otras personas y, sobre todo, las expectativas que éstas tienen sobre sus conductas y la forma de responder a ellas y valorarlas.

En relación con lo anterior cabe afirmar que en gran medida, la estima que uno se tiene y la confianza y seguridad con que se actúa, depende de la estima y confianza que los otros significativos tienen y depositan en él.

Íntimamente relacionado con la construcción del concepto de uno mismo está el acceso a niveles crecientes de autonomía e independencia: los progresos en la motricidad, el manejo del cuerpo en actividades diversas, la adquisición paulatina de hábitos y actitudes de cuidado, higiene y mantenimiento de la salud, forman parte de este conjunto de aspectos que conforman y organizan este eje.

La autonomía, la autoeficacia, la independencia

Estos aspectos van a depender del progresivo dominio funcional que los alumnos adquieran de sus habilidades perceptivas y motrices, de las diferentes formas de representación y de sus posibilidades de explorar y modificar el entorno físico y social.

Asimismo, estos sentimientos dependerán de que el entorno sea receptivo, responsivo y suficientemente previsible y que plantee a los alumnos exigencias de acuerdo a sus posibilidades reales de acción y de actuación.

La menor capacidad para influir en los acontecimientos del entorno y en las condiciones sociales que afectan a uno mismo puede provocar que cesen los intentos de actuar, porque la persona duda de poder realizar lo que se le pide o porque espera que sus esfuerzos no produzcan efectos sobre un medio capaz de responder y ser suficientemente previsible.

En referencia específica a los alumnos escolarizados en los Centros de Educación Especial, hay que considerar la importancia de la adquisición de hábitos y habilidades de salud, higiene y nutrición. Estos contribuyen al cuidado del propio cuerpo, de los espacios en los que viven y son fundamentales en el proceso de adquisición de autonomía, así como para promover sentimientos de autoestima, utilidad y habilidades de autocontrol.

Lo especificado en párrafos anteriores se relaciona con aspectos concretos de la intervención educativa que deben asimismo reflejar las ayudas e instrumentos de mediación y apoyo para que estos alumnos progresen.

En este sentido, la acción educativa planificada y sistemática a lo largo de toda la Educación Básica y en referencia concreta a los aspectos reseñados debe contribuir a:

- a) Estimular, dinamizar y optimizar los procesos de desarrollo sensomotor y perceptivo para incrementar la conciencia sobre el cuerpo como realidad diferenciada, como fuente de relación e intercambio con uno mismo y con el medio social, y como vehículo para expresarse y comunicarse.
- b) Promover el acceso paulatino a un mayor dominio y conocimiento del cuerpo, de sus posibilidades perceptivas y motrices, dando funcionalidad a estos aspectos y fomentando la intencionalidad sobre los propios actos.

Es evidente que todos los aspectos a los que se ha hecho alusión en párrafos anteriores han de promoverse desde los distintos ámbitos de aprendizaje y desarrollo que se proponen. Ello pone de relieve su estrecha conexión y el carácter eminentemente globalizador que debe presidirlos.

En este sentido, se quiere resaltar el hecho de que, salvo que obedezca a razones muy concretas y determinadas, las diferentes funciones, capacidades, habilidades implicadas, no deben trabajarse de forma aislada, sino en el marco de actividades más amplias de las que el Centro de Educación Especial, dispone y organiza para conseguir sus propósitos educativos (juego físico, juego simbólico, técnicas de juego concretas, actividades de la vida diaria, de ocio y tiempo libre, relacionadas con el cuidado, higiene, sexualidad...).

El Centro de Educación Especial constituye un entorno privilegiado para optimizar lo anteriormente reseñado ofreciendo un amplio, rico y variado número de experiencias y actividades que tengan sentido para estos alumnos, que estén contextualizadas y sean funcionales, que se aproximen a su edad cronológica, que respondan a una finalidad comprensible, y que ayuden a que cada alumno y alumna consiga propósitos ajustados y participe en la medida de sus posibilidades.

Las personas forman parte activa del medio en tanto en cuanto el primer contacto, las primeras nociones y el conocimiento experiencial que en él adquieren, radican en la interacción que mantienen con las otras personas, objetos, espacios, materiales y con la participación en las actividades que se desarrollan.

Así pues, el conjunto de elementos (físicos y sociales) y los sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen una significación para las personas, constituyen otro de los ejes básicos a considerar en su aprendizaje y desarrollo. El desarrollo humano se entiende, a su vez, como un proceso continuo de interacción mediante el cual se produce una modificación mutua entre el individuo y los contextos en que participa a lo largo de su ciclo vital.

Si lo que define el medio como promotor de desarrollo y fuente de aprendizajes son, en definitiva, los aspectos o características del mismo que tienen significado para una persona en una situación determinada, hay que plantearse partir de las condiciones excepcionales de los niños y jóvenes con discapacidades más graves, para comprender en qué medida y cuáles son los aspectos más relevantes a tener en cuenta desde el punto de vista de su entorno personal y social.

De lo expuesto en el capítulo II respecto a las características y necesidades de los tres grupos de alumnos que se toman como referencia, se desprende que sus comportamientos más frecuentes con respecto al medio que les rodea, suelen caracterizarse por una ausencia o un bajo nivel de interacción, miedo o temor hacia un mundo cuyo desconocimiento hace parecer hostil, dificultades de adaptación a los cambios que en él se producen, por pequeños que sean y, en cualquier caso, escaso nivel de curiosidad, iniciativa y comportamientos exploratorios e indagadores.

Dadas estas dificultades en la interacción y adaptación, la relación con el medio circundante debe ser para ellos, ante todo, *fuentes de oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, promotor de bienestar físico y psíquico, sentimientos de afecto, seguridad y consistencia, pertenencia y vinculación a personas y grupos.*

Favoreciendo el establecimiento de interacción, ampliando y mejorando las relaciones con personas-objetos y situaciones aumentará progresivamente el propio control y el control sobre los entornos que se vayan haciendo habituales a lo largo de su vida.

Las consideraciones realizadas remiten a una concepción de "medio" que sobrepasa ampliamente la perspectiva de objeto de conocimiento y fuente de aprendi-

Conocimiento y participación en el medio físico y social

zajes para convertirla además y al mismo tiempo, en **fuentes de ayuda** y marco de significación cultural para los progresos y aprendizajes.

En este sentido los alumnos “conocen” y participan en el medio en la medida que reciben las ayudas ajustadas a sus necesidades en el entorno sobre el cual y en el cual sus conocimientos tienen sentido y significación. Por otra parte, dependiendo de las características de cada uno, esta significación y sentido serán distintos y las ayudas necesarias podrán ir dirigidas a:

- Permitir la relación y obtención de información básica del entorno.
- Facilitar la acción sobre él, proporcionando instrumentos adaptados para la realización de tareas y actividades personal y socialmente relevantes.
- Posibilitar sistemas de creación y transmisión de significados con los cuales incidir en el comportamiento de los demás, regular el propio y acceder a la elaboración de conceptos respecto a ese entorno y respecto a sí mismo.

Algunas dimensiones de la respuesta educativa

Desde esta perspectiva, las nociones que adquieren respecto al medio, tienen igualmente un carácter individual, subjetivo y vivencial y son el resultado de la experiencia directa sobre el entorno más próximo. A partir de esta experiencia directa y global, la mediación del adulto puede ir destacando los aspectos parciales y dimensiones de la realidad que puedan tener más relevancia personal y social para cada alumno o grupo.

Algunas de estas dimensiones de conocimiento sobre el medio que han de ser objeto de enseñanza y aprendizaje durante la educación básica constituyen puntos de referencia para la selección de contenidos. Así, habrá que proporcionarles:

- Experiencias relativas al medio físico-social.
- Experiencias relativas al espacio.
- Experiencias relativas al paso del tiempo.

Estos tres elementos o componentes se encuentran estrechamente relacionados ya que los entornos sociales significativos para los alumnos y los elementos físicos presentes en ellos, se ubican en dimensiones espacio-temporales.

Así pues, el ámbito de desarrollo y aprendizaje al que se hace referencia, vertebrará las experiencias vinculadas a la capacidad de percibir y reconocer situaciones significativas, orientarse y desplazarse en el espacio donde transcurre su vida y orientarse en el tiempo personal que enmarca sus actividades. En estrecha relación con lo anterior y como aspecto primordial, al reconocimiento e identificación de las personas significativas y los grupos sociales de pertenencia, así como la creación y ampliación de vínculos afectivos y mejora en las relaciones personales.

Igualmente se articulan en torno a este eje de aprendizajes los que se refieren a la utilización instrumental de los elementos que el medio les ofrece (servicios, objetos, bienes de consumo, avances científicos y tecnológicos) como vías de acce-

so al conocimiento y percepción del entorno, con fines de mejora en su propia salud y bienestar, para contribuir a su máxima inserción posible en los ámbitos social y laboral y, en definitiva, mejorar su calidad de vida.

La inserción socio-laboral remite, al desempeño de distintos roles, que tienen que ver con la contribución a la autonomía personal, el cuidado del hogar y el beneficio de la sociedad. En definitiva, son funciones que pueden ser consideradas como trabajo aunque algunas reciban remuneración económica y otras no. Se podría hablar más propiamente de promover la educación vocacional, la integración máxima de los alumnos y las alumnas en situaciones de trabajo remunerado lo más normalizadas posible y el desempeño de tareas que contribuyan a su autosuficiencia y al desempeño de tareas útiles en el ámbito doméstico.

Las posibilidades de contribución al desarrollo de trabajo útil dependerán de las condiciones personales de los alumnos y de las alumnas así como de las oportunidades y apoyo de personas y medios materiales de que dispongan.

En aquellos casos en que las múltiples y graves discapacidades de los jóvenes impidan la participación en lugares de empleo integrado o empleo protegido, habrá que considerar otras formas de ser socialmente útil en otros contextos y facilitarles oportunidades de adquirir mayor autonomía en dirigir su propia vida. En este sentido, la educación vocacional estará encaminada a proporcionar estrategias para tener más control sobre las circunstancias que afectan las propias rutinas diarias, la satisfacción personal por el trabajo realizado, sea este individual o en colaboración, el descubrimiento de intereses, la posibilidad de elección aumentando así la calidad de vida de los jóvenes.

Otro de los ámbitos de experiencia que contribuye a facilitar la relación e inserción social es el del ocio y del tiempo libre y la participación en las actividades culturales que el medio le ofrece. La noción de ocio requiere también ser contemplada desde las peculiares características de los alumnos.

Atendiendo a la variedad de formas, lugares donde las actividades recreativas se llevan a cabo y roles o funciones que implica la participación en ellas, se dispone de un amplio rango de posibilidades en las que estos alumnos y alumnas pueden tener grandes oportunidades para el desarrollo de capacidades diversas.

Por último, contribuir a potenciar que la actuación personal de los alumnos sobre el medio sea cada vez más espontánea e intencional, mediante el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas sencillos, de toma de decisiones y elección, de habilidades básicas de asertividad y manifestación de las propias preferencias y opiniones.

En muchos momentos y situaciones de la vida diaria, se hace necesario actuar previendo consecuencias, optando entre una o más posibilidades, evitando lo que no se desea. Este eje de desarrollo se refiere también a las experiencias que propician que los niños y jóvenes con trastornos graves del desarrollo tengan la oportunidad de manifestar su individualidad de manera acorde con sus condiciones personales y necesidades con un ajuste progresivo a las formas y usos sociales vigentes en los diferentes contextos de participación.

Al considerar los diferentes entornos en los que el individuo se desarrolla a lo largo de su vida, cobran importancia los vínculos de colaboración y las transiciones entre ellos como factores esenciales para el progreso personal.

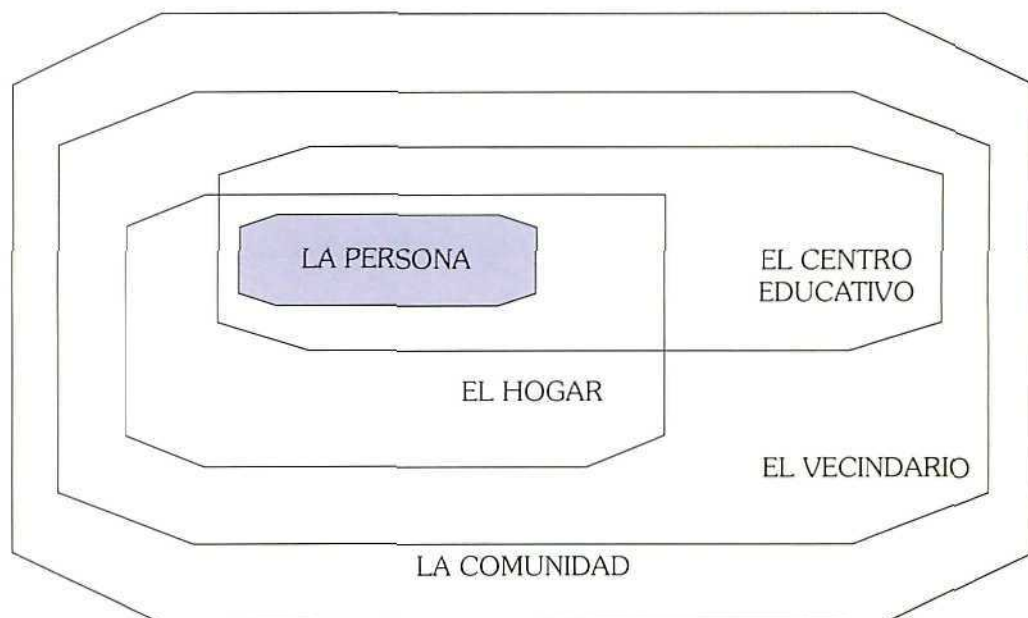
El Centro de Educación Especial: un contexto favorecedor de desarrollo y aprendizaje

El Centro de Educación Especial constituye una ampliación de las relaciones sociales, espaciales y materiales habituales que estos alumnos han tenido en el seno de la familia, siendo estos dos contextos, escolar y familiar, los primeros con los que entran en contacto desde las primeras edades.

Como favorecedor del desarrollo, el Centro de Educación Especial puede ofrecer a los alumnos escolarizados en él, oportunidad de relacionarse con el medio, disponiendo, durante todo el proceso de escolarización, de las ayudas personales de adultos mediadores sensibles y expertos que adaptan y disponen los elementos del ambiente, incluidos sus propios comportamientos, la organización y los materiales, de forma que faciliten su incorporación a actividades de valor educativo intrínseco que promuevan su seguridad, bienestar, conocimientos y autonomía.

La capacidad de un contexto para promover desarrollo, está también directamente relacionada con la consistencia de los vínculos entre éste y otros contextos en que el individuo participa.

Concebir así los procesos de aprendizaje y de enseñanza confiere al centro de Educación Especial un papel fundamental como aglutinador de experiencias y aprendizajes desarrollados en otros ámbitos de la vida del alumno. Pero, además, le otorga una función muy importante como plataforma que permita proyectar a lo social unos aprendizajes que si no se realizan en la escuela difícilmente llegarían a producirse o actualizarse en otros contextos de participación.



De igual manera, el Centro de Educación Especial, puede ser un elemento clave en facilitar información relevante entre los entornos de cara a preparar y favorecer los cambios y transiciones de los alumnos y las alumnas colaborando con la familia para que se establezcan vinculaciones múltiples que sirvan de referencia al niño o joven en desarrollo.

En este sentido, la propuesta curricular y las actividades de la vida escolar deben ser diseñadas de forma que haya una analogía más directa con lo que el alumno realiza en otros contextos y facilitar los contactos y colaboraciones con las familias y con los servicios de la comunidad. Así, los alumnos verán favorecidas las posibilidades de establecimiento de vínculos entre los adultos significativos presentes en ellos, identificar y reconocer más fácilmente los objetos que en ellos encuentran y transferir los significados que ha atribuido a las actividades en las que va participando en cada uno de ellos.

Lenguaje y comunicación no son procesos idénticos. El Lenguaje es una actividad humana compleja que tiene fundamentalmente *dos dimensiones básicas*: una representativa, por medio de la cual los individuos se construyen una representación personal del mundo, y otra comunicativa, función primaria de intercambio social. Ambas dimensiones aparecen simultáneamente en los procesos de interacción y no se excluyen en absoluto. Gracias al desarrollo del lenguaje se reciben y transmiten informaciones del entorno y de esta forma se regula la conducta de las personas con las que se interactúa, del mismo modo que se autorregula y orienta la propia conducta.

La Comunicación se puede entender como el proceso mediante el cual unos seres hacen partícipes a otros de aquello que hacen, tienen, sienten o piensan mediante una determinada *actividad* que supone un intercambio de información produciendo cambios en el entorno. Este proceso tiene lugar gracias a diferentes mecanismos simbólicos con un mayor o menor grado de representación y convencionalidad. El proceso comunicativo se produce normalmente gracias a la existencia de un código preestablecido entre los interlocutores, pero también, puede desarrollarse sin la presencia de un código previo conocido como es el caso de la comunicación animal o de la comunicación madre-bebé.

Así, aunque el lenguaje es el mediador fundamental que utilizan las personas para comunicarse, ambos conceptos, lenguaje y comunicación no se deben identificar de manera unívoca pues no todo acto comunicativo es lingüístico, ni tampoco cuando se utiliza el lenguaje se consigue siempre comunicación como puede suceder, por ejemplo, a la mayoría de personas autistas que son capaces de entender sólo de manera literal las palabras sin comprender la verdadera intención del comunicante.

En este sentido, puede resultar útil señalar que el lenguaje es comunicación verbal y que implica la existencia de una serie de símbolos vocales, o no vocales, arbitrarios y un código o conjunto de reglas para combinar estos símbolos; mientras que en la comunicación no lingüística o no verbal los elementos no son plenamente simbólicos o no se utilizan reglas preestablecidas para su combinación.

El lenguaje puede desempeñar un papel fundamental como *herramienta* para la comunicación humana, gracias al carácter de convención que poseen sus símbolos. Como se ha señalado anteriormente, las reglas para combinar estos símbolos, así como las relaciones que se establecen entre tales *signos* y la *realidad* (objetos, personas, acciones), forman lo que se denomina *código estructurado*, que ha de ser común necesariamente entre las personas de una determinada comunidad. Este rasgo de común acuerdo implica que se comparten significados y una

Comunicación y lenguaje

cierta imagen que los individuos se hacen de la realidad. En consecuencia, las funciones de Comunicación y de Representación del lenguaje están íntimamente relacionadas y son inseparables la una de la otra. El Lenguaje tiene su base en la *necesidad* de comunicarse entre las personas y, por tanto, su adquisición y desarrollo necesitan del intercambio social; ahora bien, esto ocurre porque el lenguaje supone una representación de la *realidad* y este carácter representativo es compartido por todas las personas que forman la comunidad. Si esto es importante en general, cuando se trata de personas con discapacidades más graves adquiere unas dimensiones extraordinarias.

Como se expuso previamente al caracterizar y definir las necesidades de los distintos grupos de alumnos, en muchos de ellos, el desarrollo del lenguaje hablado va a ser muy difícil y, en ocasiones, prácticamente imposible. Se hace necesario entonces establecer con ellos un Sistema Alternativo/Aumentativo de Comunicación que se ha de utilizar como *compensador/posibilitador* de la comunicación cuando el lenguaje oral, en cualquiera de sus dos vertientes expresiva o comprensiva, es muy defectuoso o sencillamente no existe. Es en este momento, y sobre todo cuando ni siquiera existe la intencionalidad comunicativa en los alumnos, cuando cobra sentido hablar de la parte no estrictamente lingüística de la comunicación para establecer vías de apoyo que puedan servir a estos alumnos para representarse la realidad, expresar todo su mundo interior y así establecer una interacción con el exterior.

Un enfoque esencialmente comunicativo abre nuevas posibilidades de progreso y puede permitir desarrollar funciones comunicativas básicas en alumnos que no responden a los requerimientos del medio, donde los elementos no verbales, de naturaleza eminentemente emocional, pueden constituir una adecuada plataforma para crear la intención comunicativa sin la cual no será posible acceder a otros conocimientos y en consecuencia, a parcelas más complejas de la cultura. En alumnos que no se comunican, la iniciación en las primeras funciones comunicativas supone una vía de acceso a la construcción de habilidades representativas y comunicativas.

Al hilo de estas consideraciones el eje que vertebra el desarrollo y aprendizajes vinculados a la Comunicación y el Lenguaje pone su acento en promover el desarrollo progresivo de la **Capacidad/Competencia Comunicativa** de las personas que tienen condiciones de déficits más graves y permanentes que propicien la posibilidad de comunicar en diferentes situaciones sociales y por distintos medios. Puesto que para algunos de ellos el desarrollo de lenguaje oral será difícil, la escuela habrá de plantearse incluir en la oferta curricular, toda una serie de contenidos "alternativos" que cumplan una función similar a la que cumple el lenguaje oral para los demás. Para promover este desarrollo se requiere ofrecer *oportunidades* que permitan al alumno desplegar un conjunto de habilidades y recursos comunicativos tales que faciliten:

- Conocer, en la medida de sus posibilidades, los aspectos formales/estructurales del lenguaje y/o sistema de comunicación (aspectos fonológicos y morfosintácticos).
- Diferenciar los aspectos de contenido a comunicar: objetos, acciones en situaciones o fenómenos, reales o imaginarios, que se expresan a través del medio de comunicación más idóneo.
- Distinguir los aspectos de uso, es decir, la relación que se establece entre emisión verbal/no verbal (tanto su contenido, como la estructura que adopta) y el contexto en que se produce la emisión.

Forma, contenido y uso han de ser adecuados a las características marcadamente extraordinarias de los alumnos que poseen déficits graves y permanentes, de tal manera que, aunque en el horizonte de la intervención se dibuje como objetivo último el desarrollo de la comunicación hablada, la existencia de tales condiciones de hándicaps, hace que la prioridad de enseñanza radique en *hacer que el alumno sea capaz de influir y participar en los contextos en los que se desarrolla*.

Puesto que todo sistema comunicativo posee un plano de la *forma* o signifi-cante, que puede ser oral, gráfico o gestual/manual, la forma que se va a utilizar con los alumnos puede ser relativa en función de si se trabaja en un sistema alter-nativo o con el lenguaje oral. Del mismo modo, el *contenido* será variable en fun-ción de su nivel cognitivo actual y potencial. Ambos aspectos estarán plenamen-te influidos por el uso que el alumno sea capaz de dar al lenguaje en diferentes contextos y situaciones, lo cual a su vez está directamente relacionado con las *opor-tunidades* que la escuela sea capaz de ofrecerle.

Se trata, por tanto, de diseñar situaciones que propicien estos procesos transfor-mando la escuela y el entorno en lugares en *donde tenga sentido* comunicarse. El planteamiento que se defiende no prejuzga que la manera de comunicar sea oral, no oral, gestual o gráfica. El objetivo fundamental es contribuir a que el niño se comu-nique con los medios que mejor se ajusten a sus características y posibilidades.

Competencia comunicativa y competencia lingüística

Tal y como se dijo en el apartado anterior, comunicación y lenguaje no son pro-cesos idénticos. En un sentido muy amplio puede afirmarse que en mayor o menor medida siempre es posible comunicar, pero no siempre se materializa la comuni-cación a través de la actividad lingüística.

Atendiendo a esta distinción podemos identificar diversos grupos funcionales de personas que presentan distintas formas de aprendizaje y desarrollo, atendien-do a dos ejes de clasificación funcional: su "competencia comunicativa" y su "com-petencia lingüística". Tales grupos están delimitados en el gráfico de la página siguiente.

En este gráfico es importante considerar los grupos A, C, E, G e I, ya que son los que marcan diferencias más nítidas de cara a estructurar y organizar la ayuda pedagógica. Los grupos B, D, F y H son intersecciones con los anteriores y par-ticiparán alternativamente de sus características, por lo que no se aportarán refle-xiones específicas en torno a ellos. Suponen una forma gráfica de mostrar que tales grupos forman un continuo.

El grupo A está formado por alumnos que tienen necesidades vinculadas a retraso mental profundo y otras graves afectaciones del desarrollo producidas por lesiones neurológicas masivas, con la motricidad muy afectada. En este grupo se puede englobar también a un conjunto de personas que no teniendo muy afecta-das las funciones motoras, sensoriales y cognitivas exhiben conductas autoestimi-mlantes, autolesivas, manipulación de objetos sin funcionalidad y, sobre todo, manifiestan ausencia de interacciones sociales. La respuesta educativa tendrá como objetivo prioritario crear la intencionalidad comunicativa. Se debe fomentar el inte-rés por comunicar mediante formas simples que produzcan una fácil asociación "acción del alumno/efectos en el entorno". En cuanto sea posible es pertinente introducir un sistema alternativo. Para estos alumnos conviene iniciar la secuen-

cia curricular con formas de comunicación simples que les sirvan para expresar funciones básicas como pedir, rechazar... ajustándose a sus posibilidades e introduciendo progresivamente un sistema que se constituya en su medio de comunicación habitual.

En el extremo del continuo de necesidades comunicativas que se está considerando se encuentra el **grupo C**, que junto a una mínima competencia comunicativa posee una competencia lingüística en principio adecuada. El lenguaje oral puede ser correcto pero poseen grandes dificultades en su utilización como instrumento para llevar a cabo actos de comunicación y representación. Para este grupo de alumnos se precisa profundizar en las diversas formas de comunicación. El trabajo fundamental partirá de la forma oral tratando de hacerlo progresivamente más significativo. El objetivo debe ser conseguir la utilización funcional del lenguaje, aumentando paulatinamente el número de funciones que es capaz de expresar y utilizar. Igualmente se incidirá de modo especial en las posibilidades de la expresión corporal y la dramatización como apoyo a todo su proceso de aprendizaje.

		- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA +		
- C O M P E T E N C I A C O M U N I C A T I V A +	A: - No hablan. - No responden a estímulos. - Resulta muy difícil identificar intentos comunicativos.	B: - Habla ecológica. - Frases de una o dos palabras. - Mínima expresión de intenciones comunicativas.	C: - Son capaces de estructurar frases, pero raramente utilizan el lenguaje con intencionalidad comunicativa.	
	D: - No hablan. - Existencia de algunas formas comunicativas adecuadas para expresar intenciones y deseos.	E: - Número reducido de palabra y gestos. - Son capaces de expresar intenciones concretas pero muy básicas.	F: - Vocabulario para situaciones familiares. - Fallo en actuaciones sociales.	
	G: - No hablan. - Tienen buena comprensión. - Se comunican por medio diversos (mirada, señalar, gestos..).	H: - Existencia de habla pero con serios problemas de pronunciación. - La comprensión puede ser buena.	I: - Buena expresión de necesidades y deseos. - Puede haber errores gramaticales y estructuración inapropiada de frases.	

El **grupo E** posee un número reducido de palabras y gestos y es capaz de expresar intenciones concretas básicas. Se puede tratar de personas con un retraso mental severo, con dificultades en los procesos perceptivos, problemas de retención inmediata y diferida y dificultad tanto en la imitación como en la reproducción de modelos en ausencia de éstos. Todos estos mecanismos cognitivos están en la base de la diferenciación y establecimiento de las relaciones objeto-símbolo, por lo que su pensamiento está vinculado a las circunstancias inmediatas, que son las que se deben considerar al organizar el contexto educativo. En cuanto a la utilización de un medio de comunicación precisa de un sistema de apoyo. La comunicación aumentativa y alternativa se puede considerar como una ayuda para conseguir que se expresen oralmente mejor y más adecuadamente a cada situación.

El **grupo G** lo forman alumnos y alumnas que por lo general deben escolarizarse en centros ordinarios, que poseen buena comprensión y buena competencia comunicativa y en los que, en cambio, falla la competencia lingüística. Pueden tener una grave afectación motora que implique un insuficiente control de los órganos responsables del habla (lengua, boca, faringe). Este grupo puede necesitar Sistema Aumentativo de Comunicación (S.A.C.) fundamentalmente como medio de expresión y como alternativa al habla.

Por último el **grupo I** lo forman aquellos que tienen una competencia lingüística y comunicativa aceptable que al igual que el grupo anterior se escolarizan básicamente en centros ordinarios. Para este grupo será importante perfeccionar la forma comunicativa oral aunque puede resultar de ayuda la utilización de un sistema gráfico o de signos de apoyo.

En síntesis, los grupos de alumnos y alumnas que participan de las características de las categorías **B-A-D** del cuadro necesitan sistema alternativo: la comunicación aumentativa será el lenguaje que utilizarán de forma habitual. En la línea formada por las categorías **D-G-H** se hallan representados los que necesitan un medio de expresión: enseñarles un sistema de comunicación sustitutivo del habla. El eje **B-E-H** precisa un sistema de apoyo al lenguaje hablado: el propósito principal es activar la comprensión y uso del habla. La línea **C-F-I** requiere fundamentalmente que se aborde el lenguaje oral, las funciones que desempeña y la estructura gramatical correspondiente. Un S.A.C. puede ser útil pero no es imprescindible.

El análisis de estos procesos de desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de los alumnos y las alumnas en los centros puede orientar la selección de aspectos prioritarios en la propuesta curricular que se les ofrezca, adaptándola a sus necesidades más específicas.

Algunos planteamientos que orientan la intervención educativa

Después de las consideraciones realizadas respecto a los principales ámbitos de desarrollo de los alumnos, es posible destacar algunos aspectos sobre los que dirigir las grandes líneas de ayuda y apoyo que estos van a requerir.

En los siguientes apartados se configuran algunas de estas líneas de intervención que guardan relación con los ámbitos anteriormente expuestos y pueden contribuir a definir los enfoques metodológicos y los tratamientos más específicos que de ellas se deriven. Cabe señalar, no obstante, que las formas de intervención no se agotan en estas propuestas. Existen otras formas metodológicas que pueden ser tan útiles como las referidas a continuación.

La **estimulación y exploración sensoperceptiva** constituyen un primer conjunto de procedimientos que se deben poner al servicio del conocimiento del cuerpo humano y de sus características. Máxime porque muchos de los alumnos y las alumnas a los que nos estamos refiriendo, especialmente los que presentan afectaciones profundas y discapacidades múltiples van a presentar una serie de alteraciones que les van a dificultar las posibilidades para explorar, sentir, percibir, diferenciar el propio cuerpo con las consecuentes dificultades para reconocer su propia imagen.

Como previamente se apuntaba, en los niveles más básicos del desarrollo, la construcción de la realidad corporal implica la estimulación integral desde una doble perspectiva:

- La *estimulación integrada en las actividades cotidianas*, mediante la satisfacción de las necesidades básicas en relación con la alimentación, el vestido, el aseo, el cuidado y atención a sus problemas de salud; el respeto y adecuación paulatina a los ritmos biológicos de actividad-descanso, de seguridad y salvaguarda de peligros, promoviendo en todos los casos su paulatina participación en estas actividades y generando espacios continuos de relación e intercambio interpersonal.
- La *estimulación especializada*. En los últimos años, se han ido proponiendo procedimientos metodológicos de estimulación básica o basal dirigidos fundamentalmente a personas que presentan necesidades asociadas a deficiencia profunda con múltiples discapacidades.

Estimulación integral

Retomando las ideas que pueden aportar estos procedimientos, el propósito fundamental de las actividades de estimulación que se programen ha de ser motivar a estas personas para que descubran su propio cuerpo, ya que a causa de sus numerosas limitaciones sensoriales y motrices, emocionales y cognitivas se ven con frecuencia privadas de las experiencias más primarias y suelen vivir en un aislamiento cada vez más acusado.

Los profesionales a cargo de su educación deben aceptarlas tal y como son y establecer intercambios a partir del movimiento, el contacto, la proximidad y las actividades cotidianas comunes, que han de favorecer los conocimientos de las propias posibilidades senso-perceptivas, en relación a los diferentes sentidos, mediante la exploración de personas, objetos y situaciones apoyadas en tareas de discriminación que impliquen todas estas modalidades sensoriales. Asimismo, han de permitir diferenciar y aprender los diversos segmentos y elementos del propio cuerpo y su organización respecto de coordenadas espaciales.

El aprendizaje de las características del cuerpo humano en interacción con los otros, ha de ir unido a la construcción de una serie de valores positivos y de respeto a las diferencias, así como la aceptación de la propia identidad y la de los otros. Las personas a cargo de la educación de este alumnado han de contribuir directamente en la construcción de estos valores, mostrándose respetuosos con las peculiaridades de las diferentes personas, elogiando las características positivas de sus alumnos, principalmente de los más desfavorecidos.

De acuerdo con ello, se deberían programar actividades y situaciones que favorezcan la expresividad corporal, generando espacios de interrelación, comunicación y participación en los que estos alumnos tengan oportunidad de construir significados a partir de la actividad conjunta, y en los que la interacción con los adultos significativos suponga un motor que genere desarrollo. A estos aspectos se hará referencia de forma más exhaustiva en apartados posteriores.

Lo importante, en este sentido, es que las actividades tengan algún punto de contacto con la vida del alumno y relación con sus experiencias y, por tanto, permitan sintonizar con lo que el alumno es y con lo que puede llegar a ser.

De lo anterior se derivan importantes implicaciones especialmente en el caso de los alumnos que no expresan nada o tienden a expresar muy poco, manifestando un fuerte retraimiento, rechazo, necesidad de fuga, agitaciones con gritos y saltos buscando siempre un refugio que terminan encontrando en sí mismos. En estos casos se podría hacer la hipótesis que el espacio, el ambiente en su complejidad, en donde normalmente se desarrollan las relaciones interpersonales, puede provocar un sentido de extrañeza o de familiaridad entorpeciendo o favoreciendo la expresión y la comunicación.

La presencia de los objetos que hay en el aula y en otros espacios de los centros, pueden convertirse en una presencia familiar, cotidiana o insólita. Reencontrar en estos espacios los objetos más familiares, las sensaciones, los movimientos, las costumbres y comportamientos que estos objetos producen, constituyen elementos esenciales para la expresión y el intercambio.

Puesto que la vida de cualquier grupo humano transcurre en un espacio, la importancia dada a su organización y ambientación tanto desde el punto de vista físico como desde su consideración como lugar de encuentro y como medio de relación interpersonal, de expresión y comunicación es fundamental. Esto unido

a la organización y relación tónico emocional con los otros a través de las dimensiones afectivas del tocar, acariciar, responder a las caricias, sonreír, de percibir e intercambiar a niveles primarios, permite sentar las bases para establecer una expresión y comunicación de necesidades, deseos, emociones, sin que sean las palabras necesariamente las que constituyan el mensaje, sino los gestos, los movimientos, el comportamiento físico.

Estas interacciones se desarrollan en un entramado contextual donde espacio y tiempo se definen por su inseparabilidad. Los juegos de tensión-distensión, las diferentes duraciones, intensidades, pausas de los movimientos, los impulsos e inercias forman parte de la vivencia del ritmo y de lo temporal en general.

Las relaciones e interacciones que el individuo mantiene con su medio posibilitan el acceso a la representación, a la comunicación y, en última instancia, a la cultura de su grupo social.

El conjunto de manifestaciones que despliegan los sujetos en las primeras etapas de la vida cuando se relacionan con las personas no son en sí mismas vehículo de significados. Los adultos reaccionan a estas conductas “como si” fueran intencionales desde las edades más tempranas, lo que sirve a los bebés para aprender a comunicarse. Se observa por tanto, una transición de la comunicación no lingüística a la lingüística que, en la perspectiva de las personas sin especiales problemas en la comunicación, se da de manera dinámica y progresiva.

Sin embargo, en los alumnos que se están considerando, que en los casos más extremos pueden por diversas causas no hablar, no responder a estímulos de ningún tipo, o no interactuar con el medio, se hace preciso partir de una hipótesis de base que suponga que tales procesos no se observan en estos alumnos porque sus especiales condiciones de discapacidad, no han propiciado la existencia de pautas de interacción idóneas.

Esto puede ser debido en muchas ocasiones, a que los “otros significativos” tienen, o han tenido, una expectativa baja o nula respecto de la posibilidad de su desarrollo. La necesidad de reflexionar e investigar estas cuestiones es evidente y supone partir de la idea de que en el desarrollo de las personas, los procesos comunicativos están fuertemente mediatizados por la especial relación que los adultos mantienen con los niños desde los primeros meses.

Si se observa cuáles son las características de las diversas relaciones diádicas que se establecen entre los bebés y sus figuras más próximas, se podrán inferir diversos contenidos a trabajar con estos alumnos. No se trata de “copiar” o extrapolar lo que hace el bebé a los alumnos con discapacidades. Se trata de observar cuál es la estructura de las relaciones adulto-niño para descubrir los posibles factores que inciden en la interacción y que son susceptibles de ser “manejados” por los adultos de forma intencional para que el alumno, sea cual sea la edad que tenga en la actualidad, pueda desarrollar sus capacidades comunicativas, cuanto le sea posible.

En este contexto, el Centro de Educación Especial se convierte en lugar de desarrollo que debe potenciar los procesos de relación y comunicación, basándose en lo que se podría denominar “escucha activa” o “receptividad sensible” por parte de los adultos respecto de los posibles mensajes que pudieran subyacer a las manifestaciones diversas de sus alumnos.

Interacción y coparticipación educativa

La figura del adulto/cuidador adquiere aquí una gran relevancia como figura que *anticipa* necesidades, *responde* a manifestaciones de cualquier tipo, *organiza* y *acerca* el mundo al niño o adolescente en desarrollo, haciendo de intérprete y mediador ante sus respuestas inespecíficas, otorgándoles un **significado**. La paulatina percepción por parte del niño/adolescente, de la relación contingente entre sus propios comportamientos y la estimulación subsiguiente proporcionada por el adulto, le ayudará a diferenciar a las personas como objetos sociales, distintos de la realidad física y de sí mismos.

El cometido fundamental radica pues, en elaborar un “lenguaje” que, en primera instancia facilite y promueva la comunicación, cualquier tipo de comunicación. Para ello, y como ya se ha mencionado en párrafos anteriores habrá que tener en cuenta el **escenario** o entorno en el que hay **personas** concretas, que se mueven dentro de **espacios** determinados y en **tiempos** específicos... y que contribuirán a promover, bloquear o imposibilitar ese flujo interactivo de secuencias comunicativas.

En esta línea, **entorno y comunicación** suponen dimensiones inseparables del acto de comunicar, lo que llevará a plantear algunas cuestiones en relación tanto a las características de la comunicación como a su relación con los aspectos contextuales que puedan llevar a la creación de las condiciones propias para favorecer cualquier inicio o mantenimiento de una secuencia comunicativa con estos alumnos y alumnas.

Asimismo, mediante esta relación interpersonal, los adultos a cargo de la educación de estas personas pueden contribuir a desarrollar las capacidades de asociar y asimilar informaciones de diferente origen sensorial, transferir informaciones de unas modalidades sensoriales a otras, integrar en formas unitarias los estímulos de diversas modalidades y formar representaciones que constituirían la base de la construcción posterior del mundo simbólico y de representación de los significados en su memoria.

En la relación primaria adultos-bebé, se observan unas determinadas características entre las que se puede destacar por parte de éste, una **orientación perceptiva** de preferencia hacia las personas, que se va haciendo progresivamente más selectiva y específica centrándose en las figuras de crianza o de apego, que se convierten en lo que se ha denominado adultos significativos. Con ellos mantiene una relación más frecuente y estrecha y le permiten vivenciar relaciones en torno a experiencias compartidas que implican *turnos*, *esperas*, que, a modo de *diálogo inicial*, preparan para la relación de intercambio que toda comunicación supone. Los adultos próximos a su vez, manifiestan, como ya se ha comentado, una actitud caracterizada por **otorgar significación** a las conductas del niño desde el principio.

De aquí podemos inferir que en todo acto de comunicar existe una **intención “intrínseca”** del emisor o persona que comunica, aunque no sea consciente de ella, y una **intención atribuida** por el receptor al mensaje recibido, que no es otra cosa que el significado adjudicado por el receptor al mensaje transmitido. Hacerse consciente de este proceso es una de las claves en donde basar la intervención educativa.

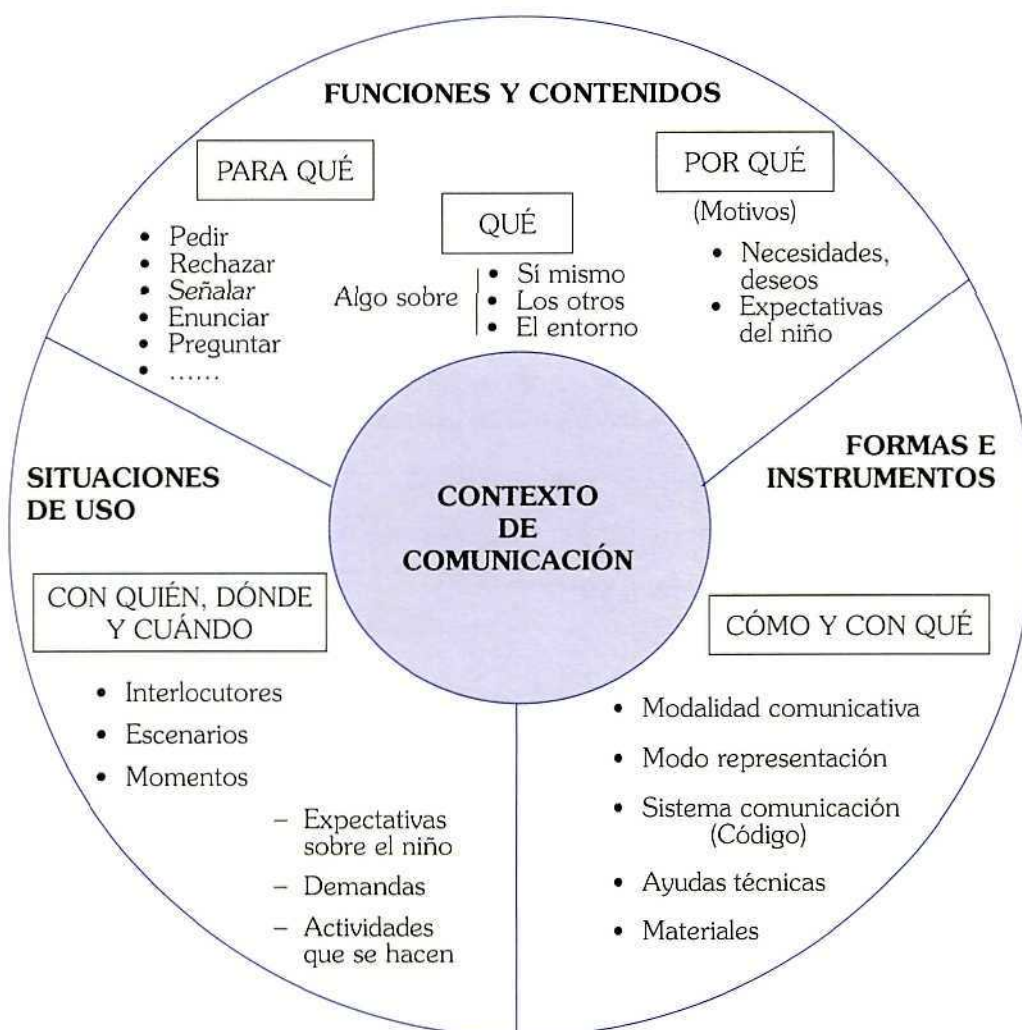
Se trataría de crear, desde el primer momento, un **contexto de acción y coparticipación**, en el que pudiera surgir el deseo, la intención, la motivación y la razón para comunicar, en donde las señales sean usadas regularmente por el adulto y puedan ser *predictibles* por parte del niño/adolescente en el marco de diferentes situaciones comunicativas.

En lo cotidiano hay diferentes momentos que pueden y deben utilizarse como situaciones educativas relevantes. Las diversas rutinas implican situaciones que pueden ser retomadas en la planificación de actividades para promover las capacidades comunicativas. Es decir, cuando se está trabajando por ejemplo, la autonomía personal mediante la higiene diaria, o el uso del vestido, se debe prestar atención y responder a toda la serie de señales que contribuyen a promover los procesos comunicativos.

En el gráfico siguiente se resumen de manera entrelazada las diferentes dimensiones que intervienen en todo proceso comunicativo y que pueden contribuir a diseñar situaciones de enseñanza desde el ámbito de la comunicación.

El círculo central marca la confluencia dinámica de todas estas dimensiones y da pistas para organizar metodológicamente los contenidos que se vertebran en torno al eje de la comunicación. Asimismo, permiten diseñar situaciones para hacer que el alumno sea cada vez más capaz de comunicar acerca de sus estados internos, interactuando e influyendo sobre aspectos de su realidad. **(En qué situaciones utiliza ... qué formas para expresar ... qué funciones).**

Dimensiones del proceso comunicativo



Cada una de estas dimensiones están representadas en un sector y suponen elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar la respuesta educativa más idónea a cada grupo y/o caso. Cualquiera de ellas (**Funciones y contenidos, Formas e instrumentos de comunicación o Situaciones de uso**), tiene relación con las otras, pero al mismo tiempo cada una tiene sentido en sí misma, de tal forma que es posible abordarlas didácticamente de forma independiente cuando las necesidades de los alumnos así lo requieran.

Funciones y contenidos comunicativos

Todo intercambio comunicativo cumple diversas funciones que están en relación directa con las intenciones de los interlocutores. El emisor pretende conseguir algo del receptor y para ello realiza determinadas acciones (emite mensajes) con la finalidad de:

- Regular el comportamiento de los otros y conseguir lo que quiere.
- Obtener información sobre su entorno.
- Compartir e intercambiar información con los demás.

El mensaje siempre produce algunos efectos en el entorno de la persona, sean esperados o no. A estos efectos, resultados o consecuencias, se hace referencia al hablar de funciones del lenguaje. De ahí que sea sumamente importante observar los comportamientos que el alumno es capaz de desplegar con la finalidad de comunicar algo en cada momento y situación. Desde los más básicos como pedir, demandar atención, señalar, hasta las más complejas como indagar acerca de la realidad o imaginarla “como si” ésta fuera de otra forma.

En los niveles elementales en los que se encuentran muchos de los alumnos que presentan especiales necesidades de comunicación es muy conveniente identificar las funciones que pueden desarrollar:

- Llanto reflejo indiferenciado.
- Reclamar atención mediante actos o palabras aunque no indiquen intención concreta: (llanto diferenciado, grito de llamada...).
- Sonido específico para expresar necesidad.
- Hacer peticiones para satisfacer necesidades y deseos.
- Acción de pedir con intención:
 - Pedir objeto/acción.
 - Pedir ayuda.
 - Conducir hacia lo deseado: mirando el objeto, señalando, llevando la mano del interlocutor.
 - Denominar.
 - Responder ¿dónde está?

.....

Otro aspecto importante a tener en cuenta, en relación a las necesidades comunicativas de los alumnos más gravemente afectados es preguntarse sobre el grado

de intencionalidad comunicativa que el alumno posee: si inicia algún tipo de intercambio, con quién y de qué manera y si, aparentemente no conecta con el medio, descubrir cuáles son sus manifestaciones y ante qué situaciones expresa algún tipo de conducta que actúe como “señal” cuya significatividad puede ser mínima, pero que pueden dar paso al inicio de un proceso comunicativo.

En ocasiones, pudiera parecer como si el alumno o la alumna no se comunicara con nadie y no reconociera/respondiera a ningún tipo de estímulos, resultando muy difícil contactar con él.

Sin embargo, las personas constantemente emiten mensajes con sus comportamientos, mensajes que no siempre son entendidos por el entorno inmediato, de la misma forma que, a veces, esas personas no conectan con su medio por un fracaso sucesivo en la conexión conducta emitida ---> consecuencias obtenidas.

Toda acción por parte del alumno que suponga *ser consciente de la consecuencia que la acción tendrá en los otros, implica intencionalidad comunicativa.*

A continuación se detallan algunos criterios que permiten detectar la existencia de intencionalidad comunicativa. Tenerlos en cuenta puede ser muy importante para iniciar programas educativos ajustados a las características de estos sujetos:

- Existencia de contacto ocular.
- Recepción de señales de distinta modalidad sensorial.
- Emisión de señales de diversa modalidad de respuesta: motora, con la vista, sonidos.
- Contacto ocular con alternancia entre objetivo y oyente.
- Existencia de un código propio de comunicación o lo que es lo mismo, emitir señales diversas que puedan resultar apropiadas para alcanzar un objetivo comunicativo.

En estrecha relación con las funciones y la intencionalidad comunicativa se encuentran los posibles **motivos** que tiene o puede tener el niño o adolescente para comunicarse. La motivación que tiene una persona para interactuar con los otros depende de su estado interior, de la satisfacción de sus *necesidades y sus deseos*, lo cual le genera **expectativas** respecto del entorno. El comienzo de la comunicación se encuentra en el punto en que los alumnos y alumnas requieren de los adultos más cercanos la satisfacción de sus demandas y éstos a su vez, interactúan en función de lo que esperan de ellos.

La mayor dificultad con la que pueden encontrarse algunos de estos alumnos es que por lo común, nadie espera nada de ellos. Lo aparatoso de su discapacidad provoca muy bajas expectativas en el entorno, lo que a menudo no hace sino agravar el problema. Por eso, si el alumno no responde a estímulos visuales, auditivos o táctiles, por ejemplo, el primer paso será preguntarse por los motivos que podrían provocar un inicio de comunicación, cuestionarse si se da un equilibrio entre lo que él necesita (comida, bebida, protección frente a la temperatura, aseo, caricias...) y lo que el ambiente le suministra. Este balance mostrará las posibles expectativas que haya podido generar respecto de su entorno.

Por tanto, el niño/adolescente necesita *algo QUE* comunicar, que habrá de surgir necesariamente de su campo experiencial, de sus conocimientos previos y de

sus posibilidades de expresar lo que comprende. Es preciso por tanto, generar situaciones de enseñanza vertebradas en torno a **contenidos comunicativos** respecto del conocimiento de “sí mismo”, de la “relación que mantiene con los demás”, o sobre los “objetos y situaciones” que ocurren a su alrededor.

Desde las experiencias que se pueden organizar en torno a este eje de desarrollo, que tienen un marcado carácter transversal, y lo que en estrecha relación aportan los diferentes componentes que integran los otros ejes, los alumnos se implican en diferentes actividades que promueven las capacidades para interactuar y comunicar, constituyendo el sustrato que posibilita las **representaciones mentales** que los alumnos y las alumnas irán construyendo respecto del mundo.

Formas e instrumentos

El abordaje de las funciones es necesariamente complementario al tratamiento de las **formas de comunicación** que utiliza el niño/adolescente. La comunicación precisa de unos elementos formales que están determinados por el sistema de comunicación elegido, bien sea el lenguaje oral, escrito, gráfico o gestual/manual. A su vez, cada sistema tiene su propio código, es decir, un conjunto de elementos ordenados de una determinada manera y con unas reglas concretas con la finalidad de materializar el propósito de la comunicación.

Al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta los modos de recepción, representación, selección o de transmisión de los mensajes. Se trata por tanto de hacer alusión directa al modo en que toda comunicación se produce.

Tiene pues sentido tomar en consideración los elementos involucrados en la expresión plástica, corporal y musical entendidos como modos de comunicación y representación. Cada uno (plástica, música, dramatización), tiene sus propias formas que han de ser tenidas en cuenta y sus propios instrumentos que lo hacen posible.

Se debe tener en cuenta tanto la **modalidad comunicativa** prioritaria como el **modo de representación** de los símbolos. Ello dará luz para elegir el o los **sistemas de comunicación** más idóneos que se tienen que utilizar con los diferentes alumnos.

En consonancia con todo lo anterior, habrá que descubrir cuales son **las estrategias de comunicación** tanto del alumno en el momento presente, como las que debe ofrecer el adulto para potenciar las que podría utilizar el niño/adolescente en el futuro. A lo largo de todo el proceso es muy importante tener en cuenta el conjunto de **ayudas técnicas y materiales** disponibles y saber cuál utilizar en cada momento oportuno.

En cuanto a la **modalidad comunicativa** del alumno, es necesario plantearse tanto los modos de *selección* como los de *emisión* de los mensajes. En suma, es preciso descubrir si la modalidad prioritaria es:

Gestual/Manual:

- Fijación de la mirada.
- Expresión facial.
- Gestos *Sui generis*, sin código.

- Señalar (con el dedo, con la mano, con cualquier parte del cuerpo).
- Gestos convencionales (existencia de código acordado).
- Sistema bimodal u otros sistemas manuales.
- Lenguaje de signos.

Gráfica:

- Objetos reales.
- Fotografías.
- Dibujos.
- Símbolos: pictográficos, ideográficos, convencionales...

Oral:

- Sonidos ininteligibles.
- Vocalizaciones.
- Habla.

Respecto del **modo de selección** del mensaje, cuando la modalidad prioritaria es gráfica, es muy importante determinar cómo se produce en alumnos no orales a los que se pretenda enseñar un determinado sistema de comunicación, disponiendo las ayudas técnicas precisas. Los *modos de selección* son fundamentalmente tres:

- **Selección directa:** supone que el niño/adolescente puede indicar con el dedo, con la mano, con cualquier parte de su cuerpo, o con algún instrumento como el licornio (puntero que se coloca en la cabeza para señalar) por ejemplo, la elección deseada. Pueden ser objetos reales, dibujos en un tablero de comunicación, símbolos, letras, etc. Este procedimiento de selección es el más idóneo para implantar sistemas de comunicación con alumnos con discapacidades mentales y presenta dificultades con algunos que tienen discapacidades motoras graves.
- **Exploración:** se emplea cuando las posibilidades motrices de la persona son muy limitadas. Supone que un interlocutor o un aparato van ofreciendo sucesivamente diversas posibilidades de respuesta para que el alumno haga la elección deseada mediante alguna señal convenida.

La forma más simple es aquella en que las alternativas de respuesta pueden establecerse en forma de “sí” y “no”. Otras formas pueden ser por medio de tableros de comunicación en donde el interlocutor puede ir marcando diversas alternativas hasta que el usuario realice una determinada señal para indicar la elección.

En función de la autonomía del sujeto y de la ayuda técnica concreta, hay multitud de procedimientos de selección. Es necesario remarcar la importancia de estos procedimientos para las personas con limitaciones motrices. En las referencias bibliográficas se aportan materiales que pueden servir de apoyo.

- **Selección codificada:** suponen la posibilidad de que el alumno seleccione una respuesta que hace referencia al mensaje que desea emitir mediante un código

de señales que debe ser conocido por el sujeto. Por ejemplo, señalar el número 7 que significa “quiero el tablero 7”. Evidentemente esta forma de selección es compleja y exige del usuario unos niveles cognitivos altos. Tiene la ventaja sobre los anteriores, y en personas capaces de comprender el mecanismo, de aumentar el vocabulario disponible al ocupar el soporte físico, menos espacio.

En relación al modo de **Representación de los símbolos** se hace referencia a la forma en que prioritariamente el usuario asimila y utiliza los distintos símbolos comunicativos. Se puede distinguir:

Sin ayuda:

- Código para la mirada (“si miras arriba quiere decir “sí”, si cierras los ojos quiere decir “vámonos”...).
- Código para movimientos de cabeza.
- Ídem para movimientos de la cara o del cuerpo.
- Gestos.
- Signos manuales.
- Habla oral.

Con ayuda:

- Uso de objetos reales.
- Fotografías en color.
- Fotografías en blanco y negro.
- Objetos en miniatura.
- Dibujos.
- Símbolos con fondo en negro y representación en blanco: PIC.
- Símbolos con línea en blanco y negro: Picsyms, SPC, Rebus, Símbolos Bliss.
- Palabras escritas.
- Morse.

Tanto la modalidad comunicativa como el modo de representación tienen implicación directa con el *sistema de comunicación* elegido. Cada sistema tiene su propio **código** establecido convencionalmente con la finalidad de que sirvan para el fin comunicativo que pretenden, es decir, cada sistema consta de un conjunto de elementos ordenados de una determinada manera y con unas reglas concretas.

La elección del sistema viene determinada por el momento evolutivo en el que se encuentre el futuro usuario. Como anteriormente se explicó, el proceso de progresión desde la ausencia de intencionalidad hasta los procesos más elaborados de simbolización son:

- Emisión de señales sin ninguna intencionalidad por parte del niño.
- Proceso de atribución excesiva por parte del adulto (las expectativas positivas, por parte de los adultos respecto del posible desarrollo de los niños, son o pueden ser generadoras de desarrollo).

- Convencionalización del gesto: acuerdo mutuo, código propio entre los interlocutores.
- Uso de código compartido ----> simbolización.

Situaciones de uso

En esta dimensión se recogen los elementos relativos al entorno de la persona que se comunica.

En referencia a lo anterior hay que destacar que no se pueden considerar las manifestaciones comunicativas del niño/adolescente de forma parcial o aislada. Más bien se ha de tener en cuenta la interacción que se produce entre los distintos elementos que se muestran en el gráfico. Por un lado, el alumno/a y el "otro", como **interlocutor** que tiene unas expectativas sobre él, y establece un *intercambio* comunicativo que va a regular la conducta de ambos. Por otro lado, el acto de comunicar se da siempre en referencia a unas **coordenadas de espacio y tiempo** que, como previamente se ha apuntado otorgan significado al contenido de la comunicación. Coordenadas que hacen referencia a **escenarios**, lugares concretos, en donde se producen situaciones en **momentos** específicos y en donde se desarrollan unas *actividades* concretas.

Desde esta perspectiva, la comunicación implica que los elementos clave en el acto de comunicar no son exclusivamente el emisor, el receptor y el mensaje transmitido, sino además la especificidad contextual, que hace referencia a estos elementos en relación al espacio y al tiempo en el que se producen las secuencias comunicativas. Así, cualquier mensaje adquiere significado en la medida en que se constituye en elemento de plasmación de situaciones concretas, en espacios definidos que aportan claves interpretativas únicas y compartidas por los participantes.

La importancia de estos elementos para realizar la Programación está fuera de toda duda. Cuando se produce una conversación entre personas que no tienen especiales dificultades, el proceso puede resultar fluido de tal forma que el emisor se convierte alternativamente en receptor y se produce el intercambio de mensajes. En situaciones en donde una de las dos personas se encuentra limitada en el habla, o en los procesos cognitivos, la importancia del interlocutor es básica. Éste habrá de interpretar, en muchas ocasiones, lo que aquél quiere, necesita o piensa, con la consiguiente dificultad en tiempo y en fluidez que acarreará todo el proceso. En este sentido, cuando el habla es del todo inexistente, y se está iniciando el aprendizaje de un sistema de comunicación, la importancia del escenario es transcendental por cuanto puede aportar elementos que ambos interlocutores puedan entender a partir de la ejecución de conductas muy elementales como señalar, o mirar hacia algún lugar convenido, por ejemplo.

La estrategia basada en la perspectiva ecológica o por entornos, es un proceso que permite identificar las habilidades motrices, comunicativas, relacionales... necesarias para funcionar, de la manera más autónoma posible, en los contextos presentes y futuros en que los alumnos participan. Constituye, pues, una manera de facilitar la relación entre los contenidos de las áreas que consiste en hacerlos converger en entornos de significación personal y social, tomando como núcleo organizador de las experiencias y oportunidades educativas las diferentes situa-

Una estrategia basada en la perspectiva ecológica

ciones y contextos en los que participan los alumnos. En ellos se incluyen los aspectos personales y comunicativos relacionados con estas situaciones y las correspondientes dimensiones espaciales y temporales que configuran el medio físico y social.

El diseño y elaboración de inventarios ecológicos

Para llevar a cabo este proceso, se utiliza como estrategia metodológica los inventarios ecológicos cuyo diseño y elaboración comprende, de acuerdo con diferentes autores, las siguientes fases:

- Determinar los entornos que se van a considerar en el desarrollo de la vida presente y futura de los alumnos. Normalmente se incluyen el ámbito doméstico, el escolar, el de ocio y recreo, el de participación en la comunidad y el de educación vocacional o de preparación para el trabajo.
- Dividir cada entorno en subentornos. Por ejemplo en el doméstico, el baño o la sala de estar; en la escuela, el patio, el comedor o el aula.
- Determinar las actividades más relevantes que se llevan a cabo en cada uno de ellos. Por ejemplo, en la sala de estar, ver la televisión; en el cuarto de baño, cepillarse los dientes.
- Seleccionar las actividades prioritarias para la enseñanza considerando las preferencias del alumno respecto a situaciones y actividades. Por ejemplo, en el comedor, seleccionar la comida o bebida.
- Analizar estas actividades para hallar las habilidades que se requieren para realizarlas. Por ejemplo, para bañarse en una piscina:
 - Ponerse ropa de baño.
 - Tolerar el agua.
 - Utilizar objetos para facilitar la flotación.
 - Mantener el equilibrio.
- Analizar, para cada actividad, la discrepancia existente entre las habilidades requeridas y las que el alumno o la alumna puede poner en práctica.
- Dar prioridad en el programa individual del alumno a aquellas habilidades de las que carece y es más necesario que aprenda, programando las adaptaciones individuales.

Una estrategia de desarrollo curricular

El marco psicopedagógico y curricular que la reforma propugna, hace hincapié en la importancia que tiene, para promover aprendizajes significativos, tener en cuenta el nivel de desarrollo global de los alumnos y los conocimientos previos que hayan podido construir. Cuando lo que se propone a los alumnos, se ajusta a su nivel general de competencia cognitiva y guarda una estrecha relación con sus experiencias y conocimientos previos, se crean las condiciones para que puedan atribuirle significado lo que, a su vez, les permite interpretar y organizar cada vez más la realidad.

Para los alumnos con graves discapacidades, partir de lo concreto, próximo, habitual y continuado constituye una estrategia de enseñanza de primordial importancia por cuanto constituye la premisa para el ajuste a sus niveles más elementales de competencia.

Por otra parte, si las enseñanzas se vinculan al espacio vital y social de los alumnos, teniendo en cuenta los factores y experiencias que delimitan globalmente su existencia, es más fácil que los nuevos aprendizajes y experiencias sean relacionados de manera significativa con las nociones y conocimientos que están organizados en su memoria, al evocar situaciones, necesidades, exigencias, habilidades, instrumentos, materiales y tipos de interacción que la vida les plantea.

Desde esta perspectiva, el análisis ecológico es perfectamente coherente desde el marco del que se parte y útil como estrategia de desarrollo curricular en tanto que:

- Facilita criterios para la selección de contenidos de las áreas, relevantes y potencialmente significativos para estos alumnos, al partir de los núcleos básicos que constituyen su experiencia personal y social.
- Los subentornos pueden constituir escenarios de gran significación, que permiten la organización y desarrollo de actividades de gran valor educativo intrínseco, al propiciar el aprendizaje en ambientes naturales y en condiciones lo más parecidas posible a aquellas en que habitualmente los alumnos han de actualizar sus aprendizajes. Al mismo tiempo esas actividades facilitan la relación con los contenidos de las distintas áreas al referirse a experiencias globales y no segmentadas en parcelas de conocimiento.
- Reúne gran cantidad de información sobre los contextos de desarrollo de los alumnos, estrategia que requiere de la colaboración de las personas significativas en cada uno de ellos. En este sentido, favorece la colaboración entre familia, escuela y entorno comunitario.
- Esta estrategia, al facilitar información y relacionar lo que el alumno hace en los diferentes contextos, favorece también la adaptación en la transición de unos a otros.
- Proporciona criterios para la organización de los contenidos que se plantean, al vertebrarlos en entornos significativos a lo largo de la vida de los alumnos.
- Facilita criterios de secuencia correspondientes a las coordenadas espacio-temporales. Estos criterios pueden partir de los entornos más delimitados, próximos y actuales para progresar hacia los más amplios, alejados y futuros.
- Permite ubicar, a lo largo de los distintos tramos o ciclos, los contenidos más propios a cada uno, teniendo en cuenta la edad y nivel de desarrollo de los alumnos. Así (y siempre matizado por su nivel y ritmo de progreso) en los dos primeros ciclos, será más propio distribuir y secuenciar los contenidos más relacionados con los entornos familiar, escolar, y de ocio y recreo, mientras que en los últimos ciclos, se contemplarán los que tengan más relación con la participación e inserción en la comunidad y preparación para el trabajo, además de los relativos al ocio.

- Ofrece criterios para la diversificación curricular y el establecimiento de itinerarios al analizar la discrepancia, en cuanto al nivel de participación en dichos entornos, entre lo que por edad le correspondería a un alumno o grupo de alumnos y lo que sus condiciones personales y nivel de desarrollo les permite. Para algunos, los entornos y el grado de participación posible en ellos serán muy restringidos, a lo largo de todo el proceso de escolarización sin que, por ello deje de constatarse un progreso en lo que realizan.

Algunos criterios para su aplicación

Facilitar el ajuste del proceso a las características de los alumnos supone tener en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- Equilibrar el proceso de normalización con el de individualización. No aplicar el criterio de demanda del entorno como el único a considerar en la planificación de la enseñanza para estos alumnos ya que, en ocasiones, aspectos muy importantes para su desarrollo, no le son demandados por el entorno o lo son con poca frecuencia. Se ha de hacer hincapié en que el objetivo no es “normalizar” a las personas sino “normalizar” sus condiciones de vida.
- Equilibrar la dificultad de lo que el entorno demanda y el grado de ayuda requerido y disponible en este entorno. Realizar el “inventario” debe ser útil también para valorar la adecuación de las demandas y el ajuste de las ayudas para llevarlas a cabo.
- Valorar el tiempo que hay que invertir para realizar un análisis exhaustivo de las actividades y habilidades habituales en los diferentes entornos de cada alumno. Es aconsejable partir de análisis generales para todos y particularizar algunos aspectos, cuando se requiera para algún alumno o grupo de ellos.
- Considerar, a la hora de dar prioridad al tipo de experiencias, que la enseñanza debe facilitar el ritmo de aprendizaje de los alumnos y el intervalo de tiempo limitado que supone el período de escolarización, seleccionando aquellas que, además de ayudar a su inserción social, contribuyan sobre todo a su desarrollo personal.

Necesidad de integrar y coordinar las diferentes ayudas y servicios

Para finalizar, se hará una breve referencia a algunas consideraciones sobre los diferentes tipos de ayudas que precisan los alumnos y su concreción en actuaciones que requieren una estrecha coordinación entre profesionales y servicios que en ocasiones trascienden el ámbito de lo estrictamente educativo.

Como se ha venido mencionando en algunos de los apartados anteriores, lo que un alumno es capaz de aprender depende tanto de sus características individuales como de la cantidad y calidad de las ayudas que se le proporcionen. En muchos de los alumnos y las alumnas gravemente afectados estas características derivadas del grado de afectación influyen directamente sobre su perfil psicoevolutivo y por lo tanto, sobre su capacidad de aprender más y mejor. Dado que los resultados que puedan obtener en sus aprendizajes no están únicamente mediados por una estrategia de intervención educativa ajustada a esas características,

parece sensato pensar que, la mayor o menor eficacia de la respuesta educativa dependerá, en gran medida, de las ayudas y provisión de servicios que requieran la naturaleza y grado de sus afectaciones para que las experiencias educativas presentes y/o futuras que se le ofrecen encuentren las mejores condiciones de desarrollo.

Es decir, cabe plantear que si bien las características de estos alumnos pueden ser objeto de modificación en función de sus experiencias educativas actuales y futuras, también esto guarda relación con sus posibilidades de acceder a ayudas médicas, terapéuticas y sociales.

Por todo ello, es de gran importancia para los alumnos disponer de las ayudas educativas y provisión de servicios, de forma más o menos permanente, que requieran sus múltiples necesidades (intelectuales, físicas, emocionales y sociales) a lo largo de todo el proceso de escolarización.

Esto puede significar poner en marcha actuaciones especializadas que estén fuera del control de los recursos y competencias de los profesores y centros, por lo que parece pertinente plantear la necesidad de establecer marcos de coordinación e intercambio con aquellos servicios comunitarios y profesionales que puedan dar respuesta a la problemática derivada de la atención a determinadas necesidades. Así se podría evitar la atención dispersa y fragmentada sobre el alumno y su familia, que puede repercutir en sus posibilidades de progreso y bienestar.

Las actuaciones e intercambios coordinados entre diferentes profesionales (ayudantes técnico sanitarios, los profesores) y las familias permiten planificar y evaluar conjuntamente la respuesta a los alumnos, promoviendo vías de comunicación y diálogo entre ellos y, si se considera necesario, buscando apoyo en otros profesionales: médicos, equipos de orientación u otra provisión de servicios que pueda haber en el centro o en la zona.

De las reflexiones anteriores se desprende una manera de entender la forma de impartir y organizar la educación que considera las ayudas y provisión de servicios como parte integrante de una estrategia más global de ayuda a las múltiples y permanentes necesidades de los alumnos.

Desde esta perspectiva, los Centros de Educación Especial se podrían convertir en una **plataforma de ayuda global**, al contribuir a identificar, coordinar y suministrar las ayudas y servicios específicos que requieren los alumnos, incorporando esta perspectiva integrada en el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

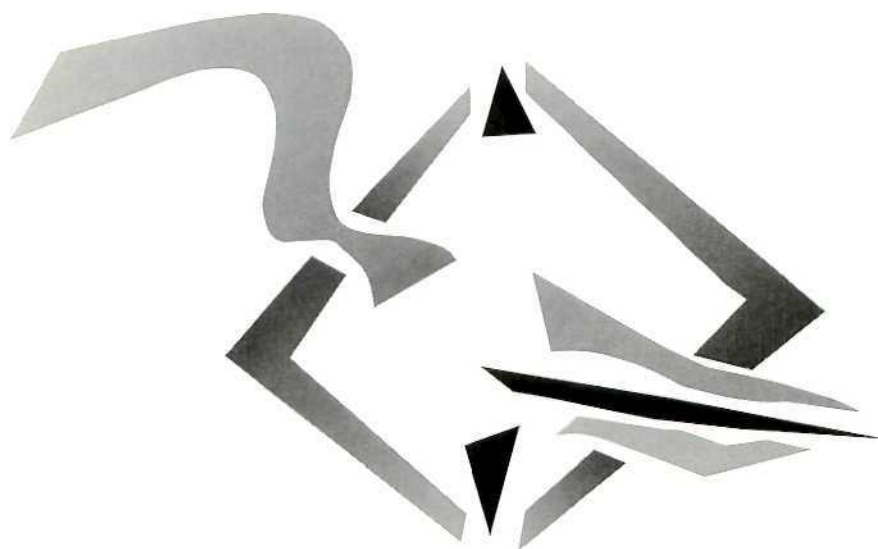
DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO de DESARROLLO CURRICULAR



Orientaciones para la Adaptación
del Currículo en los Centros de
Educación Especial

II. Un modelo de adaptación
del currículo oficial





Orientaciones para la Adaptación
del Currículo en los Centros de
Educación Especial

II. Un modelo de adaptación
del currículo oficial



Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica
N.I.P.O.: 176-95-388-3
I.S.B.N.: 84-369-2784-2
Depósito legal: M-43344-1995
Realiza: MARIN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

Hace un año aproximadamente, tras el análisis efectuado sobre la situación de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los Colegios de Educación Especial¹, el Ministerio de Educación y Ciencia, en cumplimiento de los compromisos adquiridos, difundía una "primera versión" de este mismo documento. Tanto entonces como ahora su objetivo es hacer llegar al profesorado criterios y orientaciones que le permitieran adecuar su Proyecto curricular y sus Programaciones de aula a las complejas necesidades especiales de los alumnos escolarizados en sus centros.

Tales orientaciones fueron, no sólo difundidas ampliamente entre el profesorado en cuestión y los servicios de apoyo, sino analizadas detenidamente y debatidas con la gran mayoría de los centros públicos y concertados de educación especial del territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, en las actividades de formación y de seguimiento que a tal efecto organizó el Centro de Desarrollo Curricular a lo largo del curso escolar 1994/95.

A este conjunto de acciones convergentes subyacía el criterio de que era necesario confrontar tales orientaciones con la realidad de los centros, sus alumnos y la totalidad del profesorado que tiene la tarea de enseñarles. Se tenía el convencimiento, como así ha ocurrido, que ese contraste permitiría mejorar esa primera aproximación a medida que sus destinatarios comprobaran tanto sus puntos débiles como aquellos en los que se había acertado y resultaban especialmente útiles.

En este sentido, el análisis realizado ha permitido poner de manifiesto que era necesario, sobre todo, hacer más explícito el modelo y el proceso que el equipo técnico que elaboró la propuesta había seguido a la hora de adaptar los componentes básicos del Currículo oficial. Del mismo modo, se constató la necesidad de hacer explícita con mayor claridad la vinculación entre dicho proceso y las finalidades, alcance y sentido del Proyecto curricular en los Colegios de Educación Especial.

El documento que ahora se presenta recoge ese trabajo de reelaboración y mejora de las primeras orientaciones y aspira a cumplir con mayor validez el compromiso formal que el recién aprobado Real Decreto 626 de 28 de abril

¹ M.E.C. (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: M.E.C., Secretaría de Estado de Educación.

de 1995 sobre Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, plantea en su disposición final segunda.

La opción en esta ocasión por una presentación más formal, no ha de interpretarse, sin embargo, como reconocimiento de que ésta sea la propuesta curricular que los centros de educación especial deban seguir necesaria u obligadamente a la hora de organizar la respuesta educativa para el alumnado con necesidades especiales escolarizado en ellos. Nada sería más pernicioso que esa interpretación. Se trata, como su título quiere reflejar con exactitud, de unas orientaciones para guiar el proceso de adaptación del currículo y su concreción en el Proyecto curricular.

En efecto, dadas las necesidades educativas de los alumnos que se escolarizan en los centros de educación especial y las propias características de éstos, sólo es posible empezar a pensar en una enseñanza de calidad para ese alumnado si existe un equipo de profesores que esté dispuesto a seguir, por si mismos, el proceso de adaptación del currículo que estas orientaciones ayuda a trazar.

Otra cosa es, que dicha tarea sea ardua y difícil y que requiera de ayudas y apoyos de muy distinto tipo. Prestar unas y otros es responsabilidad de la Administración educativa y este documento que ahora se presenta es una muestra más del cumplimiento de esa responsabilidad hacia un alumnado para el cual la justa expectativa de una digna calidad de vida sólo se prepara a través de una enseñanza ajustada a sus necesidades.

Miguel Soler Gracia

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	7
I. LA ADAPTACIÓN DE LOS ELEMENTOS PRESCRIPTIVOS.....	9
Qué enseñar: la adaptación de capacidades y contenidos.....	9
<i>Los objetivos generales de etapa y área</i>	9
<i>Los contenidos</i>	10
Qué evaluar: la adaptación de los criterios de evaluación	13
<i>Evaluación del progreso</i>	14
Criterios para el análisis y adaptación del qué enseñar y del qué evaluar	15
<i>Lectura y análisis de cada componente</i>	16
<i>Contraste con la realidad educativa del centro y la toma de decisiones</i>	16
Modificaciones que se derivan de las adaptaciones realizadas	18
El formato documental de las decisiones.....	19
II. EJEMPLO DE ADAPTACIÓN DE LOS ELEMENTOS PRESCRIPTIVOS DEL CURRÍCULO.....	21
Adaptación de los objetivos generales de etapa	21
Análisis de las introducciones a las áreas	33
Adaptación de los objetivos generales de las áreas.....	40
Adaptación y propuesta de organización de los contenidos de las áreas.....	57
<i>Área de Conocimiento del Medio</i>	58
<i>Área de Lengua Castellana y Literatura</i>	67
<i>Área de Educación Física</i>	73
<i>Área de Educación Artística</i>	83

	<u>Páginas</u>
Área de Lengua Extranjera	87
Área de Matemáticas	88
Adaptación de los criterios de evaluación	90
ANEXO: BIBLIOGRAFÍA	99

Introducción

Como se ha puesto de manifiesto en el documento anterior², el análisis y comprensión del currículo oficial implica un conocimiento de los principios conceptuales que lo fundamentan y de las funciones que cumplen cada uno de los componentes curriculares. Se ha hecho referencia a los principios conceptuales del currículo oficial aplicados a las características y necesidades de los alumnos. En el presente documento se plantea una aproximación al análisis, la comprensión de los elementos prescriptivos y el contraste y toma de decisiones para realizar la adaptación del currículo oficial.

Asimismo, se presenta un ejemplo de **adaptación** de los elementos prescriptivos **del currículo de la Educación Primaria** fruto de la aplicación de estas pautas. Este currículo constituye el referente primordial y normativo para la elaboración del Proyecto curricular correspondiente a la Educación Básica Obligatoria, en los centros de Educación Especial. Con este modelo, se pretende también cubrir el vacío detectado en los materiales que el Ministerio ofreció anteriormente a los centros, haciendo más explícito el proceso seguido y presentándolo de forma relacionada con el resultado obtenido.

Juntamente con el currículo oficial de la etapa de Educación Primaria, el modelo tiene también como referente importantísimo, las características y necesidades de los alumnos con discapacidades más graves. Es importante destacar este hecho porque, aunque el proceso seguido puede ser igualmente válido para otros alumnos que, aún sin tener dificultades tan importantes, requieren modificaciones sustantivas en el currículo, las consideraciones y aspectos que se subrayan parten de la necesidad de ajustarse a los requerimientos de los alumnos que por la magnitud y diversidad de las ayudas necesarias, hacen más difícil al profesorado la tarea de elaborar el Proyecto curricular.

El proceso seguido se ha fundamentado en una estrategia deductiva. En primer lugar se han adaptado las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa. Estas decisiones han repercutido y modulado la adaptación de las áreas curriculares, tanto en lo referente al sentido que se les ha de dar, como a la adecuación propiamente dicha de sus objetivos generales y bloques de contenidos. Este proceso de toma de decisiones en cada una de las áreas culmina en la adaptación de los criterios de evaluación.

² Véase *Orientaciones para la Adaptación del currículo en los Centros de Educación Especial I. El Proyecto curricular*. Madrid: M. E. C., 1995.

En este sentido, el orden de presentación de los elementos curriculares es el siguiente:

- Objetivos generales de etapa.
- Introducciones a las áreas curriculares.
- Objetivos generales de las áreas.
- Bloques y contenidos.
- Criterios de evaluación.

La ejemplificación se presenta en cuadros que pretenden dar una visión lo más clara y esquemática posible de cuáles son las respuestas más ajustadas en cada uno de los elementos prescriptivos. En cada caso, se destacan como relevantes aquellos aspectos que pueden implicar modificaciones en el doble sentido de adecuación de los aspectos curriculares prioritarios y de incorporación de otros que, aún siéndolo también, no están reflejados suficientemente en el currículo oficial de la etapa.

Por último, cabe añadir que la propuesta que se presenta no pretende dar una visión cerrada en la toma de decisiones que los centros han de llevar a cabo, muy al contrario intenta ser una ayuda en esta tarea de equipo que ha de tener como última meta el ajuste de la respuesta curricular a las demandas de la población de alumnos y alumnas.

La adaptación de los elementos prescriptivos

Este capítulo pretende analizar la función que cumple cada uno de los elementos prescriptivos, aportando todas aquellas consideraciones de especial relevancia para su ajuste a las necesidades de los alumnos con discapacidades más graves y permanentes.

Tanto las capacidades expresadas en los objetivos, como en los contenidos de las áreas responden a las preguntas *¿para qué enseñar?* y *¿qué enseñar?* Son los componentes prescriptivos del currículo oficial conjuntamente con el qué evaluar. Las decisiones que los equipos adopten en torno a estos elementos serán el motor que orientará y guiará la intervención educativa en todas las áreas curriculares a lo largo del proceso de escolarización y cualquier decisión que se adopte en este punto afectará a los restantes componentes del currículo: el cuándo y cómo enseñar, y el qué, cuándo y cómo evaluar.

Qué enseñar:
la adaptación
de capacidades
y contenidos

Los objetivos generales de etapa y área

Los objetivos generales establecen los *resultados* que se espera que, al final de las diferentes etapas, hayan desarrollado los alumnos como **efecto** de las **actuaciones y ayudas educativas** que el centro haya planificado y organizado. Se expresan y formulan en términos de **capacidades** que los alumnos han de desarrollar y/o aprender. Estas capacidades se encuentran tanto en los *objetivos generales de etapa*, como en los *objetivos generales de las áreas* que configuran el currículo de cada etapa. Su desarrollo y aprendizaje facilitará a los alumnos el enfrentarse con la máxima autonomía posible —o con el necesario grado de ayuda que requieran sus características— a los problemas individuales y sociales que se les pueden plantear en los diferentes contextos o entornos en los que transcurre o transcurrirá su existencia.

Los objetivos generales se refieren a **cinco tipos de capacidades**: cognitivas, motrices, afectivas o de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Se pueden identificar en un mismo objetivo capacidades de distinto tipo cuyas relaciones ponen de manifiesto el carácter interdependiente de los diferentes ámbitos del desarrollo humano. Esta perspectiva más

global contribuye, en gran medida, a superar una concepción más restringida del desarrollo que ha puesto mucho más énfasis en el aprendizaje de las capacidades de tipo intelectual sin prestar tanto interés al resto de las competencias que también son necesarias para promover el crecimiento psicológico, físico y social de las personas.

Generalmente, en cada objetivo se vertebran las cinco capacidades y en ocasiones, se hace difícil desligarlas en el proceso de adaptación. Una estrategia que puede facilitar la identificación y, al mismo tiempo, la interrelación de las capacidades es agruparlas en torno a tres ámbitos de desarrollo: el desarrollo cognitivo-lingüístico, el desarrollo personal y social (capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social); y el desarrollo motor (capacidades físico-corporales y motrices y aspectos relacionados con la salud). Puede ser útil también adentrarse en alguno de estos ámbitos que el equipo considere de *especial interés e identificar las destrezas, habilidades y comportamientos más básicos y específicos* que configuran su desarrollo, con objeto de facilitar más su posterior adaptación de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Las capacidades *pueden concretarse en comportamientos y conductas muy variados*, ya que remiten a competencias globales que luego pueden manifestarse en actuaciones y conductas diferentes en cada alumno y en cada alumna, aunque deriven de una misma capacidad o competencia. Esta toma de postura se aleja notablemente de una concepción de los resultados (objetivos) educativos en términos de comportamientos observables y unívocos, idénticos para todos los alumnos. Del mismo modo, el grado de desarrollo y ejecución de una capacidad puede variar en función del contexto o situación en la que se aplique.

Desarrollar una misma capacidad de formas diferentes, mediante distintos comportamientos y en diferentes contextos, puede ayudar a los profesores a adaptar los objetivos mediante la elección de aquellas formas de concreción de las capacidades que mejor contribuyan al progreso de los alumnos.

La posibilidad de concretar unos mismos objetivos mediante **grados de desarrollo diversos en las capacidades** que expresan, adquiere una importancia crucial en el caso de los alumnos que presentan condiciones personales de discapacidad por cuanto permite responder de manera más ajustada a las condiciones específicas del desarrollo y a los ritmos y resultados abiertos de muchos de los aprendizajes que realizan.

En este punto cabe señalar que, aunque los objetivos prescriben el **nivel** o grado en el que se espera que se hayan adquirido las capacidades al finalizar la etapa, lo que se está subrayando es **el proceso** de desarrollo y aprendizaje de las capacidades que expresan y no el aspecto terminal de las mismas. De esta forma no se renuncia a desarrollar todas las capacidades que se reflejan en el currículo de etapa, sino que se concreta su grado de consecución, facilitando así que estos alumnos accedan en mayor grado a las finalidades y objetivos de la educación que se expresan en el currículo general.

Los contenidos

Pero las capacidades no se desarrollan en el vacío y para ser aprendidas deben ser aplicadas sobre determinados *contenidos culturales*. Las áreas curriculares y los contenidos que las integran —organizados a su vez en distintos bloques— son

una selección de los campos de conocimiento y de la cultura de nuestra época considerados socialmente más relevantes para el desarrollo personal y social de los alumnos y las alumnas. Los bloques son formas de organización de los contenidos del área para su más claro y sistemático tratamiento, sin que ello refleje una distribución secuencial específica de contenidos o formas concretas de diseño y presentación de actividades.

Los contenidos de las diferentes áreas curriculares hacen referencia a todos aquellos aspectos de la realidad personal, físico-natural y social que pueden ser objeto de aprendizaje por parte de los alumnos y, en consecuencia, pueden y deben ser enseñados. A través del aprendizaje de los contenidos se promueven en los alumnos los cambios evolutivos y educativos que señalan las capacidades formuladas en los objetivos. De ahí que los contenidos no deben ser considerados un fin en sí mismo sino que se justifican por su contribución al desarrollo de las capacidades que han de alcanzar los alumnos.

Tipos de contenido

Los bloques incluyen *contenidos de distinto tipo* (referidos a hechos, conceptos, procedimientos y actitudes), que se ajustan a las diversas necesidades de los alumnos para facilitar que, mediante experiencias educativas diferenciadas, cada uno pueda desarrollar las capacidades que se expresan en los objetivos generales.

La mayor parte de los contenidos se **trabajan durante toda la etapa** aunque con distintos grados de profundidad, amplitud y complejidad. Por otro lado, algunos de estos contenidos parecen más apropiados para los primeros ciclos mientras que otros se adecuan más a las necesidades de los alumnos que cursan los últimos ciclos. En función de los alumnos y de sus posibilidades, algunos de ellos pueden ser orientativos para establecer secuencias de aprendizaje. De esta manera, los profesores podrán tomar, del conjunto de la oferta curricular, los contenidos más pertinentes en cada caso y elaborar y planificar, a partir de ellos y en el marco del Proyecto curricular que estén desarrollando, la secuencia correspondiente y las actividades que tengan mayor valor educativo para los alumnos.

Los distintos tipos de contenido **pueden enfocarse poniendo el acento en determinados aspectos**, en relación con los aprendizajes de los alumnos con discapacidades más graves.

1. Los contenidos **referidos a hechos** deben considerarse como el conjunto de sucesos, estímulos o elementos con los cuales el niño/adolescente interactúa o puede interactuar. Estos elementos, al ir siendo perceptivamente constatados, paulatinamente memorizados y relacionados de manera significativa en cada situación en que se producen, posibilitan la construcción progresiva, a partir de ellos, de las correspondientes nociones conceptuales. En este sentido, dar oportunidad de experimentar la riqueza estimular que los entornos y actividades cotidianas ofrecen o presentan de forma natural, debe ser una de las actuaciones básicas en la intervención educativa.

Sin embargo, a veces, dadas las condiciones personales de los alumnos, esa estimulación no se presenta o no puede ser percibida o experimentada por ellos tal como el ambiente (físico, social, educativo) la ofrece, siendo necesario organizarla o facilitarla intencionalmente con fines educativos. En ningún caso se trata de exponerlos a situaciones que, por exceso de objetos y

por exceso de estimulación, se conviertan en entornos confusos, agobiantes y carentes de sentido, sino proporcionar las ayudas y estrategias para que la información relevante sea percibida en cada situación y adquiera significación en ella.

2. Los contenidos **referidos a procedimientos** se plantean como aquellas actuaciones ordenadas y orientadas a un fin concreto, en las que el alumno y la alumna se van paulatinamente involucrando, para conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo circundante y alcanzar niveles cada vez mayores en la independencia hacia la que se tiende. Para que los alumnos y las alumnas desarrollen sus destrezas y participen en las actividades que se despliegan en el medio, será necesario, en un primer momento, el máximo nivel de ayuda por parte del profesor, que puede implicar la coparticipación completa o proporcionar ayudas parciales dependiendo del punto de partida de cada alumno. A medida que estas actuaciones apoyadas van teniendo lugar, los alumnos pueden ir encontrando un sentido a lo que se hace y un significado compartido, tanto con el adulto que le ayuda como con otros compañeros y en situaciones progresivamente distintas. Dichas actuaciones suponen observación, destrezas técnicas y estrategias tanto de componente motriz como cognitivo-comunicativo, que implican habilidades básicas de relación social y de manejo y utilización de objetos, materiales y otros elementos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ellas entran en función los afectos, las imágenes, los objetos, los símbolos y otras abstracciones en la medida que el desarrollo de los alumnos y las alumnas se va produciendo.

Dado el carácter amplio de capacidades y habilidades que involucran y la participación interactiva con personas y objetos que favorecen, los contenidos referidos a procedimientos facilitan el aprendizaje de estos alumnos mediante estrategias vinculadas a la acción, y la progresiva interiorización de las acciones, el establecimiento de “diálogo” de turnos y, esperas, y alternancias propias de la colaboración con otros, convirtiéndose en objeto de conocimiento y a la vez en una vía muy valiosa para la constatación de hechos y de acceso a conceptos básicos.

3. Los contenidos **referidos a actitudes** deben favorecer en los alumnos la creación y mantenimiento de predisposiciones de la conducta y procesos de motivación que contribuyan al establecimiento de vínculos y afectos positivos respecto a personas, objetos y situaciones. En algunos casos, los profesores habrán de partir de las sensaciones y estados más básicos. El bienestar, la satisfacción de las necesidades, la creación de un clima de relación relajado, contribuyen a que el entorno se asocie a sensaciones placenteras y agradables. El comportamiento del profesor como modelo y mediador facilitará el disfrute personal en las interacciones con el medio circundante, fomentando la expresión de las emociones, la curiosidad e interés, ofreciendo elementos que descubrir y observar, el gusto por el contacto con el entorno físico-social y la conservación de ese entorno como algo deseable, útil y grato.

A medida que, en interacción con el medio, los niños y jóvenes desarrollen actitudes positivas, podrán ir aprendiendo también las normas y condiciones básicas que rigen la participación en él, siendo capaces de ajustarse cada vez más a las demandas sociales y a los condicionantes organizativos del entorno en el que viven y se integran. Por todo ello, los contenidos referidos a actitudes se constituyen en objeto de aprendizaje en sí mismos y a la vez en factores disposicionales de primer orden para el aprendizaje de otros contenidos.

No obstante, hay que puntualizar que los tres tipos de contenidos se han de articular en torno a situaciones muy cercanas a la realidad individual y social de estos alumnos, ayudándoles, con todos los medios que se precisen, a explorar dichas situaciones. De lo anterior se deriva la pertinencia de destacar el papel de las actividades, experiencias y procedimientos como vía de aproximación a los hechos, actitudes, valores y normas.

Desde un punto de vista curricular la evaluación aparece como instrumento que permitirá saber si los alumnos han alcanzado o no las intenciones educativas que la enseñanza trata de promover. Pero de esto no se deriva una concepción de la evaluación centrada únicamente en comprobar si los alumnos han aprendido o no un determinado contenido, sino más bien hay que entenderla como instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. La decisión respecto al qué evaluar implica tres tipos de consideraciones vinculadas a la dimensión temporal de todo proceso educativo:

- En primer lugar, lo que debe ser objeto de evaluación son los aprendizajes previos realizados por los alumnos. La base de conocimiento disponible en ese momento es el punto de partida para establecer el tipo de ayuda más ajustada. Obviamente estos aspectos se evalúan al inicio de un proceso educativo (evaluación inicial).
- El segundo aspecto que debe considerarse hace referencia a los avances, bloques y retrocesos que se suceden durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este punto, cobran especial significación los diferentes tipos de ajuste de la ayuda a estos distintos ritmos de funcionamiento (evaluación formativa).
- Por último, se han de evaluar los diferentes conocimientos y experiencias que pueden haber construido los alumnos, en relación a los contenidos, al final del proceso educativo (evaluación final).

Así pues, la evaluación constituye un instrumento fundamental en la práctica educativa. Forma parte de esta práctica y permite, en cada momento del proceso educativo, recoger la información y realizar la valoración necesaria para orientar y tomar decisiones respecto a las prioridades de enseñanza que es preciso establecer.

Las especiales condiciones y necesidades de estos alumnos hacen necesario situar el foco de atención en los referentes psicopedagógicos de la evaluación y no tanto en los referentes normativos. El objetivo básico del proceso de evaluación reside, no tanto en la acreditación, es decir, en la certificación de los aprendizajes de los alumnos, sino más bien en **constatar si se da o no progreso para reorientar el ajuste de la ayuda y reconducir los procesos de enseñanza y aprendizaje** si la situación así lo requiere. Se trata de diferenciar con claridad las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes de otro tipo de decisiones, como son la promoción y la acreditación. En este sentido, facilitar la adopción de medidas de modificación y mejora de la práctica educativa, debe permitir identificar el grado en que los alumnos van aprendiendo los diferentes contenidos y en qué medida van desarrollando las distintas capacidades.

Qué evaluar: la adaptación de los criterios de evaluación

Los procesos de evaluación se engarzan fundamentalmente en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de centrarse exclusivamente en el resultado especificado de antemano. De ahí que sea de gran importancia considerar **la evaluación de las situaciones de aprendizaje y de la institución escolar**, con el fin de modificar los aspectos que dificultan el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y potenciar aquellos que faciliten su progreso.

Evaluación del progreso

Considerando a los alumnos que precisan de ayudas intensas y generalizadas para aprender, se pone el énfasis, más aún si cabe, en el carácter esencialmente formativo de la evaluación, al ser de suma importancia tener indicios y constancias permanentes de las repercusiones y efectos que el proceso de enseñanza tiene en el proceso de aprendizaje. Esta importancia se explica por la necesidad de disponer de indicadores que, aunque a veces casi imperceptibles, informen al profesor de la bondad y ajuste de las ayudas que se facilitan en todas y cada una de sus dimensiones (personales, tecnológicas, servicios).

Cuando se evalúa el progreso del alumno hay que tener en cuenta el *significado del término “progreso”* y la necesidad de **darle un carácter amplio, cualitativo y detallado**. Así, pueden considerarse **criterios e indicadores importantes de progreso** aspectos tales como:

- Un aumento en los intentos de aproximación a las actividades.
- La participación más prolongada en juegos y tareas.
- La desaparición o reducción de comportamientos perjudiciales para la salud y bienestar propio y/o de otros.
- La progresiva manifestación de actitudes positivas hacia las personas y situaciones (verbalizaciones, expresión facial o gestos de complacencia...).
- Las señales fisiológicas de bienestar (tono relajado, respiración pausada, pulsaciones normales) en compañía de diferentes personas y en un número de situaciones cada vez mayor.
- La ampliación del campo de preferencias —no rechazo o indicación activa— en diferentes ámbitos de experiencia (juegos, comida, ropa, relaciones personales...).
- La manifestación progresiva de agrado o desagrado y preferencias.
- En general, la constatación de una disminución en la necesidad de ayuda para participar en los diferentes entornos y actividades.

El enfoque en la evaluación de la competencia del alumno debería dirigirse **más a la función que a la forma**. En efecto, mientras la función se refiere al propósito, objetivo o consecuencia que se deriva de la ejecución de un comportamiento o acción, la forma se refiere a la actuación específica en sí, que se usa para lograr el propósito.

La importancia que, para los alumnos con múltiples problemáticas, tiene valorar sus ejecuciones básicamente de acuerdo a la función que cumplen, permite considerar que pueden alcanzar las metas educativas y de aprendizaje, compensando sus dificultades mediante **formas diferentes que cumplan la misma función social**. Hay que hacer notar que una función se puede realizar mediante formas distintas.

En este sentido, conviene utilizar formas de evaluación diversificadas que faciliten la convergencia y articulación entre los instrumentos específicamente dirigidos al alumno y a la comprobación de su competencia y aquellos que se orientan preferentemente hacia los aspectos contextuales que la facilitan o dificultan. Se trata de ampliar el punto de mira para valorar las oportunidades que se ofrecen a los alumnos para aprender, que implica tomar en consideración la adecuación de las actividades tanto en lo que se refiere a su planteamiento como a su desarrollo, es decir, el sentido que tienen para los distintos alumnos que vayan a participar, el diseño del ambiente, el clima de relación y ayudas del profesor. Todo ello debe llevarse a cabo tanto a nivel de centro como en los contextos de participación social. La colaboración de la familia constituye una valiosa ayuda a la hora de recabar información relevante respecto al alumno y sus habilidades en estos contextos, así como un medio eficaz para valorar determinados aspectos extraescolares.

En el planteamiento curricular de la Reforma se ha optado por un currículo abierto y flexible en el que las intenciones educativas que establece la Administración se han formulado de tal manera que permiten su adaptación y aplicación a las características de diferentes contextos.

De acuerdo con este enfoque, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación se han formulado y seleccionado de acuerdo a las posibilidades, limitaciones e intereses **generales y comunes**, del nivel medio de desarrollo de la mayoría de la población escolar, en las edades correspondientes con las diversas etapas educativas. Se prescriben, de esta forma, aquellas experiencias educativas a las que el conjunto de los alumnos ha de acceder, que se consideran básicas para su desarrollo global y participación e integración social. Por esta razón, al elaborar el Proyecto curricular, esos rasgos generales y comunes —que se expresan en el qué enseñar y evaluar— deben ser **adaptados** de acuerdo con el perfil del alumnado.

Los equipos deben analizar estas experiencias educativas que expresan las intenciones planteadas en el currículo oficial y decidir, en función de este análisis y el contraste con la realidad propia (alumnos, centro y entorno), las prioridades, matizaciones e incorporaciones que se consideren necesarias. Se pueden distinguir en cada etapa **tres grandes ámbitos de decisión** en este proceso:

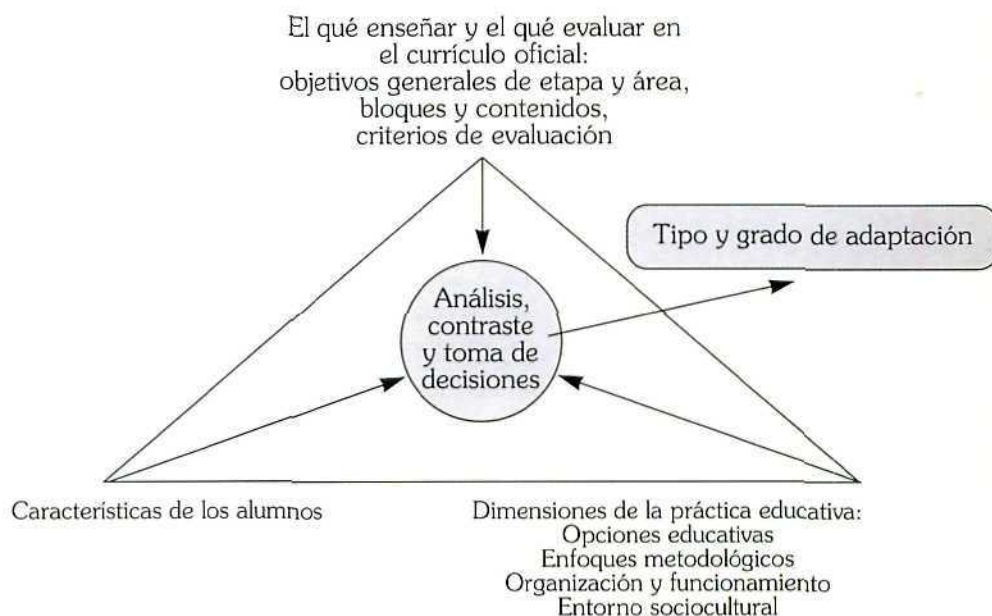
1. El análisis y adaptación de los objetivos generales de etapa.
2. El análisis y adaptación de las áreas curriculares. La adaptación de las áreas requiere considerar el sentido y la orientación de la misma (recogidos en las introducciones), así como los objetivos generales y los bloques y contenidos que las integran.
3. El análisis y adaptación de los criterios de evaluación de la etapa.

Cada uno de estos pasos supone, a su vez, dos tareas básicas: en un primer momento, **la lectura y análisis** del componente y, seguidamente, su **contraste** con las características del alumnado y del centro. El resultado de este contraste es el que permitirá **decidir el tipo y grado** de las adaptaciones que es preciso realizar para ajustar el qué enseñar y el qué evaluar a las necesidades de los alumnos y características del centro.

Criterios para
el análisis y
adaptación del
qué enseñar y
del qué evaluar

Lectura y análisis de cada componente

La lectura y análisis de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación tienen como propósito esencial conocer los diferentes aspectos y funciones que caracterizan el componente curricular que se pretende adaptar y concretar. Este conocimiento compartido al que han de llegar los equipos docentes, es una condición necesaria en el proceso de reflexión y toma de decisiones ya que, si no se conoce aquello que se pretende adaptar es sumamente difícil ajustarlo a la propia realidad educativa.



Contraste con la realidad educativa del centro y la toma de decisiones

Sobre la base de los acuerdos tomados por los equipos en la fase anterior se procede a contrastar los objetivos y contenidos analizados con las características y necesidades de los alumnos. En este sentido, esta segunda tarea supone:

- a) Identificar los aspectos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que responden de manera más adecuada a las necesidades y posibilidades de todos y cada uno de los alumnos del centro. Las decisiones y acuerdos de los equipos pueden realizarse de distintas maneras: poniendo más énfasis o reforzando determinados aspectos del componente o bien matizándolos y comentándolos.
- b) Conocer las necesidades de todos y cada uno de los alumnos que no se recogen adecuadamente en los componentes prescriptivos y dar paso a ampliaciones o nuevas incorporaciones para ajustar más la respuesta a sus demandas. Algunas incorporaciones y ampliaciones se justifican por la necesidad de continuar desarrollando capacidades y contenidos del currículo de otras etapas educativas. Otras suponen la inclusión de aspectos que complementan, sustituyen y/o son alternativos al currículo de la propia etapa.

En el cuadro de la página siguiente se resumen las orientaciones y criterios para llevar a cabo la lectura y análisis del qué enseñar y qué evaluar, siguiendo un proceso deductivo (indicado por la dirección de las flechas). También se plantean en él los puntos de reflexión más importantes a considerar en la fase de contraste y toma de decisiones.

■ Proceso de adaptación de los elementos prescriptivos del currículo oficial

QUÉ ENSEÑAR					QUÉ EVALUAR
TAREAS	Primer paso: Objetivos generales de etapa	Segundo paso: Introducción al área	Tercer paso: Objetivos generales de área	Cuarto paso: Contenidos	Criterios de evaluación
LECTURA Y ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Desglosar el objetivo en sus enunciados más relevantes. • Identificar las capacidades implicadas atendiendo a los verbos que las expresan y contextos en los que se desarrollan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir las principales características y finalidades. • Identificar los objetivos de etapa que el área contribuye a desarrollar de forma preferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desglosar el objetivo en sus enunciados más relevantes. • Identificar los objetivos de etapa que cada uno contribuye a desarrollar de forma preferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en cada bloque los contenidos de distinto tipo que mejor contribuyen a desarrollar los objetivos generales de área. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los criterios de evaluación —y los comentarios que los acompañan— que mejor se relacionan con los objetivos y bloques del área a los que se les ha dado más prioridad.
CONTRASTE Y TOMA DE DECISIONES	<p>A. Algunos ejes de reflexión para establecer prioridades, ampliaciones y/o incorporaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos, contenidos y criterios responden de forma más adecuada a las necesidades más relevantes y urgentes que presentan los alumnos? ¿Qué objetivos, contenidos y criterios pueden compensar o reducir en mayor medida las dificultades y discapacidades de los alumnos? <ul style="list-style-type: none"> → En cuanto a capacidades y contenidos estrechamente relacionados con el bienestar y la salud corporal y psicológica. → En cuanto a aprendizajes que les serán requeridos o necesarios en el entorno social y cultural. → En cuanto a las habilidades y destrezas que faciliten el aprendizaje de otros objetivos y contenidos básicos y propedéuticos para el desarrollo y progreso en posteriores etapas o tramos educativos. • ¿Qué objetivos, contenidos y criterios son más relevantes y funcionales a lo largo de toda la escolaridad? • ¿Qué objetivos, contenidos y criterios pueden ser más necesarios y requeridos en los contextos y ambientes en los que se desarrollan y/o desarrollarán los alumnos? ¿Cuáles son los que pueden ser enseñados, requeridos y utilizados en más ocasiones y en contextos más variados? • ¿Qué objetivos, contenidos y criterios promueven en mayor grado el control de los alumnos sobre el entorno? ¿Cuáles son los que más facilitan el que los alumnos puedan decidir en torno a los sucesos que les afectan? <p>B. Agotar las posibilidades de adaptación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se considera que algunos aprendizajes son esenciales para el desarrollo personal y la adquisición de otros contenidos pero los alumnos encuentran dificultades en su consecución en función de sus limitaciones, conviene tener en cuenta, antes de proceder a no incluirlos, en introducir algún objetivo o contenidos con carácter sustitutivo o alternativo que compense dichas dificultades y favorezca al máximo su consecución. <p>C. Sugerencias para el redactado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer referencias explícitas a las características de los contextos y entornos de participación en los que los alumnos aprenden y se desarrollan. • Concretar las distintas ayudas que precisan los alumnos. • Matizar grados o niveles de exigencia en la concreción de los objetivos y contenidos. <p>D. Enfocar el proceso de forma comprensiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de adaptación conviene tener en cuenta a TODOS y CADA UNO de los alumnos enfocando las decisiones a tomar, de forma que las múltiples diversidades que presentan se aborden de forma comprensiva y global pero incluyendo, al mismo tiempo, referencias más específicas cuando las necesidades de los alumnos así lo requieran. 				

Conviene igualmente tener en cuenta, qué otros aspectos de la realidad educativa del centro (espacios, materiales, organización, opciones metodológicas, relaciones con las familias, etc.) permiten desarrollar mejor las intenciones expresadas en los objetivos y contenidos del currículo y cuáles pueden interferir su adaptación.

En esta segunda fase, de forma general aplicable a cada uno de los elementos, están presentes muchos de los aspectos que definían los principales ejes de desarrollo y aprendizaje en estos alumnos, así como sugerencias para explicitar las adaptaciones, su enfoque comprensivo y precauciones a tomar antes de decidir la no inclusión de algún elemento.

Modificaciones que se derivan de las adaptaciones realizadas

La finalidad básica del proceso de adaptación es decidir qué objetivos y contenidos son efectivamente relevantes para el desarrollo personal y social de los alumnos y qué criterios de evaluación nos permiten evaluarlos de la manera más adecuada.

De acuerdo con este propósito, las reflexiones y valoraciones realizadas al contrastar el currículo con las características de los alumnos, pueden dar lugar a decisiones que impliquen que determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares deban ser **modificados o reelaborados**, de tal forma que se tengan que introducir cambios en la formulación inicial de los mismos. Esta reelaboración puede concretarse en el marco de cada área, de formas diversas, estrechamente relacionadas entre sí:

- **Reemplazando o sustituyendo** el enunciado original del objetivo, contenido o criterio de evaluación por otra formulación más adecuada a las características y posibilidades de los alumnos.
- La reformulación puede implicar el **complementar y ampliar** el enunciado original del componente o bien **incorporar** nuevos aspectos que no se incluyen en su formulación inicial.

Estos cambios pueden afectar de **forma parcial** al enunciado del componente o bien **a su totalidad** y, en consecuencia, pueden y, de hecho, dan lugar a **no incluir de forma parcial o total** los enunciados de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En cualquier caso, si algunos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación no incluidos son importantes para el desarrollo personal y social de los alumnos y para la consecución de otros aprendizajes, pero los alumnos encuentran serias dificultades para asimilarlos, conviene pensar en introducir alguna formulación de carácter alternativo que compense o reduzca esas dificultades y pueda asegurar al máximo posible su consecución.

No obstante, algunos de estos objetivos, contenidos y criterios de evaluación no podrán ser reemplazados o sustituidos por redactados alternativos dado que no están al alcance de los alumnos por su nivel de complejidad, y/o la canti-

dad de tiempo a invertir que se precisa para alcanzar otros objetivos y contenidos a los que se ha dado más prioridad.

Conviene añadir que el proceso de adaptación y modificación de los elementos prescriptivos debe tener como idea básica intentar respetar al máximo posible la formulación establecida en el currículo oficial y centrarse en analizar y decidir las prioridades e incorporaciones, no iniciando la tarea de adaptación por lo que es susceptible de no inclusión. Este tipo de cambio tan significativo debe entenderse más bien como una consecuencia que se deriva de las sustituciones, complementaciones e incorporaciones establecidas por el equipo, de acuerdo con las competencias y posibilidades de progreso de los alumnos.

Estas decisiones también pueden repercutir en el grado de modificación de cada área curricular en su conjunto. En efecto, en función del volumen de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que son objeto de reelaboración, dicha área puede, asimismo, quedar parcialmente no incluida, o no incluida en su totalidad, en el currículo escolar del centro.

Es preciso señalar que las pautas de actuación que se ofrecen para proceder a la adaptación de los distintos aspectos que integran el qué enseñar y el qué evaluar, no han de ser interpretadas como la única vía posible de afrontar la tarea de concretar y definir el currículo en un centro. Con toda probabilidad, los equipos docentes han desarrollado ya procedimientos propios de adaptación que conviene integrar y contrastar con las pautas que ahora se sugieren.

Sería conveniente que las reflexiones y decisiones que se establezcan en cada uno de los pasos seguidos en la adaptación, se concretaran y apoyaran en un sistema documental y de registro. Hacerlo así permitiría recoger tanto los acuerdos que se tomen, como las dudas y observaciones que surjan durante el proceso y que pueden tener algún tipo de incidencia en los acuerdos finales.

Una estrategia puede consistir en recoger las decisiones elaborando, para cada objetivo (de etapa y de área) y para cada bloque de contenidos, un breve redactado, o bien, confeccionando un pequeño listado de comentarios en el que se recojan los acuerdos a los que haya llegado el equipo.

Este capítulo se ha dedicado a plantear los pasos a seguir en el análisis y adaptación de los elementos prescriptivos. El capítulo siguiente se dedicará en su totalidad a plantear un ejemplo de adaptación del currículo a las características y necesidades de los alumnos con discapacidades más graves, que se escolarizan en los centros de Educación Especial.

El formato
documental de
las decisiones

Ejemplo de adaptación de los elementos prescriptivos del currículo

El proceso que a continuación se presenta plasma el análisis y toma de decisiones que, aplicados a cada uno de los elementos curriculares, configuran el **“modelo de adaptación del currículo oficial”** propiamente dicho.

Elaborado con una intención básicamente ejemplificadora pretende ser una guía en este proceso, que cada centro deberá hacer suyo y aplicar a su propia realidad.

Los cuadros que siguen, recogen el análisis, contraste y líneas básicas de adaptación de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria.

Estos cuadros están estructurados de la forma siguiente:

- En la parte superior, aparece explícito el objetivo correspondiente del currículo oficial.
- En la columna de la izquierda, bajo el epígrafe “Capacidades implicadas” y para un mejor análisis del mismo, aparece desglosado en las partes que lo componen. Junto a cada una de ellas, pueden verse —en cursiva— las principales capacidades implicadas (cognitivas, motrices, equilibrio personal, relaciones interpersonales, actuación e inserción social).
- La columna de la derecha, bajo el epígrafe “Aspectos relevantes”, pretende destacar, en forma de comentarios globales, para cada una de las partes del objetivo, los elementos que más pueden contribuir a compensar las discapacidades y necesidades de los alumnos y las alumnas y considerar el sentido que se les debe dar cuando a ellos los referimos. Igualmente esta reflexión permite constatar y evidenciar los aspectos que no están recogidos y que, por su importancia para los niños y jóvenes, conviene incorporar o hacer más explícitos.

Las partes de los objetivos a las que no se ha realizado ningún comentario, se consideran poco o nada relevantes teniendo en cuenta la población de alumnos a la que se intenta dar respuesta.

Adaptación de los objetivos generales de etapa

■ ADAPTACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

OBJETIVO A: Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices</i> • atendiendo a diferentes intenciones <ul style="list-style-type: none"> – <i>relaciones interpersonales</i> • y contextos de comunicación <ul style="list-style-type: none"> – <i>actuación e inserción social</i> • comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en lengua extranjera <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La referencia a la comprensión y producción de mensajes orales y escritos debe ser matizada para los alumnos que por diversas causas no poseen lenguaje oral, a quienes se les debe ayudar con la incorporación de <i>diversos códigos comunicativos</i> para favorecer el desarrollo de la comunicación funcional y las diferentes formas de representación. A nivel inicial se trata de formas propias de comunicación a través de <i>señales sencillas</i> (táctiles, visuales, auditivas) que el alumno debería llegar a entender progresivamente después de sucesivas presentaciones. Paulatinamente habrá que plantearse algún código estructurado de comunicación, gestual, gráfico o mixto que les permitan diversas formas de <i>comunicación alternativa/umentativa</i>. • Cuando el alumno posea expresión oral, o tenga posibilidades de comprender la lengua escrita, se debe mantener de manera explícita el objetivo de manera similar a como está formulado. • Es muy importante la alusión a las diferentes intenciones de comunicación, aspecto que convendrá priorizar con muchos alumnos con los que se requiere comenzar por <i>crear intencionalidad comunicativa</i>, punto esencial de la intervención a través de estrategias como la sobreinterpretación (atribuciones positivas que el adulto hace respecto del mundo referencial del niño). • Ligado a lo anterior, se debe incidir de manera muy directa en la creación de contextos de comunicación en donde las situaciones familiares para el niño, marcadas por la constancia, ayuden progresivamente a <i>crear significatividad compartida</i> con los demás. Se hace preciso explicitar bastante el tipo de mensajes que se utilizarán en estos contextos con los alumnos (gestos, señales y signos) creando posibilidades para que expresen (necesidades, deseos, estados emocionales, sentimientos, experiencias, ideas sencillas...) y sean capaces de comunicarse en los citados contextos. • La comprensión y producción de mensajes en lengua extranjera debe hacerse muy <i>contextualizada a las diferentes situaciones ambientales</i> que el alumno pueda llegar a comprender.

OBJETIVO B: Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • comunicarse a través de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/relaciones interpersonales/motrices</i> • desarrollando el razonamiento lógico, verbal, matemático, sensibilidad estética, creatividad <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/equilibrio personal</i> • desarrollando capacidad de disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación a través de los diferentes medios de expresión es uno de los objetivos prioritarios en estos alumnos, para los que es preciso aprovechar todas las <i>modalidades comunicativas</i> posibles con el fin de lograr que salgan de su mundo particular creándoles intencionalidad comunicativa. • En esta referencia debe incluirse <i>la expresión gestual y gráfica</i> como modalidades alternativas de comunicación cuando no existe habla. • Puede ser difícil concretar los diferentes razonamientos a que puede llegar el alumno. Hay que tener en cuenta que a niveles muy elementales estas habilidades se están desarrollando mediante las distintas formas de representación. Por ello puede resultar más adecuado hacer mención expresa al desarrollo de las diversas <i>formas de representación y comunicación</i> (verbal, corporal, gestual, gráfica, visual, plástica y musical) con la finalidad de que lleguen a expresar y comprender mensajes (necesidades, deseos, emociones, sentimientos, experiencias, ideas...) • La matemática debe ser contemplada en su <i>dimensión funcional</i> respecto de la inserción en la vida cotidiana haciendo referencia a aspectos muy básicos que puedan estar al alcance del desarrollo cognitivo de cada alumno. • Es importante recoger la posibilidad de disfrute con diferentes manifestaciones artísticas, fuente de <i>estimulación permanente</i> (aunque haya distintos grados de recepción), aumentando su sensibilidad y capacidad de disfrute por las cosas.

OBJETIVO C: Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener información pertinente <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices</i> • representarla mediante códigos <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices</i> • teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/actuación social/equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ciertos alumnos se hace preciso destacar que se trata de problemas sencillos muy <i>adaptados a su realidad y vida cotidiana</i> y cuya complejidad debe ir aumentando conforme se incrementa su capacidad. Se puede iniciar por ejemplo con cuestiones de dos alternativas sobre elementos relacionados con su entorno e intereses y que el alumno debe elegir. • La referencia a “representar mediante códigos” se ha hecho ya en el comentario a los objetivos A y B.

OBJETIVO D: Identificar y planear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • identificar y planear interrogantes y problemas <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas</i> • a partir de la experiencia diaria <ul style="list-style-type: none"> – <i>inserción y actuación social</i> • utilizando los conocimientos, los recursos materiales disponibles y la colaboración con otras personas <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices/relaciones interpersonales</i> • para resolverlos de forma creativa <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario similar al del objetivo C. No obstante, para nuestros alumnos es más adecuado el D porque lleva implícita la idea de <i>ayuda</i> en la referencia a los recursos personales y materiales. • Se deben considerar los problemas e interrogantes desde los <i>entornos</i> en los que el alumno se desenvuelve normalmente. Tener en cuenta además si estos entornos son los idóneos a su <i>edad cronológica</i>. • Es necesario <i>detallar con precisión</i> qué utilización hacen de los conocimientos que tienen, qué recursos materiales usan de manera espontánea y cuándo piden ayuda a otras personas. Este es el punto de arranque para establecer el programa de intervención que tenga en cuenta los pasos sucesivos en cada uno de estos elementos. • La creatividad ha de ser desarrollada en la medida que las posibilidades permitan.

OBJETIVO E: Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • actuar con autonomía <ul style="list-style-type: none"> – <i>actuación e inserción social</i> — en actividades habituales <ul style="list-style-type: none"> – <i>motrices</i> — en las relaciones de grupo <ul style="list-style-type: none"> – <i>relaciones interpersonales</i> • desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas <ul style="list-style-type: none"> – <i>inserción y actuación social</i> • y de establecer relaciones afectivas <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deben priorizar las actividades a desarrollar en el ámbito de la <i>autonomía personal</i>. • Introducir un gradiente de carácter abierto que especifique las <i>rutinas</i> y las actividades de la vida diaria a desarrollar con cada alumno, las cuales aportan una dimensión espacio-temporal muy importante tanto para que vayan conociéndose a sí mismos, como para que interioricen el entorno más cercano (distinción entre yo - no yo). • A partir del <i>trato cotidiano</i> con los otros alumnos se debe procurar que el alumno vaya interiorizando la existencia de los demás. • La referencia a la toma de iniciativas debe relacionarse directamente con la autonomía personal. Sería interesante hacer alusión a aspectos básicos y globales que se encuentran involucrados en esta capacidad como pueden ser la <i>confianza en las propias posibilidades y capacidades</i>, conociendo y aceptando progresivamente las limitaciones. • El aprendizaje de la iniciativa debe comenzar por presentar <i>alternativas de elección simple</i> por las que el alumno debe optar para ir haciendo cada vez más compleja la toma de decisiones en función de la propia evolución del alumno. • Este aspecto del objetivo tiene mucha relación con lo que se pretende desde los ámbitos de la comunicación y debe ser contemplado como la posibilidad progresiva de tener cada vez más relaciones con los demás, comenzando por las <i>personas más significativas</i> de la vida del alumno y continuando por otros interlocutores menos conocidos. Desde una perspectiva interactiva, muchos de los aspectos que se pretende que desarrollen los alumnos se inician desde actuaciones del profesor que provocan los procesos deseados.

OBJETIVO F: Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • colaborar en <ul style="list-style-type: none"> — planificación y — realización de actividades de grupo <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitiva/inserción y actuación social</i> • aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan <ul style="list-style-type: none"> – <i>inserción y actuación social</i> • articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo <ul style="list-style-type: none"> – <i>relaciones interpersonales</i> • respetando puntos de vista distintos <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal</i> • asumir las responsabilidades que correspondan <ul style="list-style-type: none"> – <i>inserción y actuación social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La consecución de este objetivo lleva implícito el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas y de inserción y actuación social a determinados niveles, por lo que debe ser planteado para alumnos que ya hayan alcanzado los niveles más mínimos de comunicación y autonomía. • La realización de actividades de grupo debe ser planificada de tal forma que progresivamente el alumno vaya interiorizando la existencia de los otros. En los niveles más elementales se entenderá por “colaboración” las acciones que realice el alumno <i>interactuando</i>. • De la misma forma irán <i>interiorizando</i> normas de grupo en la medida que las vivencien en determinadas situaciones, al principio de manera vicaria, después tomando parte en las actuaciones del grupo. • Esta dimensión pasa por desarrollar el conocimiento de sí mismo para llegar a conocer a los demás, es decir, los aspectos que se desarrollan en los comentarios realizados al objetivo E. • Respetar puntos de vista ajenos implica igualmente un elevado nivel de desarrollo de la capacidad de realizar interacciones sociales y, consecuentemente, una buena madurez y equilibrio personal. • La asunción de responsabilidades es un paso posterior que se deriva de cierto desarrollo de la capacidad de actuación e inserción social.

OBJETIVO G: Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas <ul style="list-style-type: none"> – <i>relaciones interpersonales</i> • comportarse de manera solidaria <ul style="list-style-type: none"> – <i>actuación e inserción social</i> • reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitiva/equilibrio personal.</i> • rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal/actuación social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Este aspecto ya se ha comentado en el objetivo E y F cuando se hacía referencia a la necesidad de establecer vínculos y relaciones con las otras personas del entorno más próximo para desarrollarse en todas las facetas. Es preciso <i>interactuar</i> con el alumno en situaciones sociales ya conocidas por él para que vaya estableciendo paulatinamente vínculos y relaciones fluidas y descubra progresivamente sus propios sentimientos y emociones aprendiendo a diferenciarlos respecto del entorno que le rodea. • Esta segunda parte del objetivo implica ciertos niveles mínimos de habilidades, sean cognitivas o de inserción y actuación social, que deben ser tenidos en cuenta con alumnos que han superado los niveles más iniciales de autonomía, comunicación y sociabilidad. En niveles más básicos este objetivo queda englobado en E pues, en cierta forma, que el alumno vaya percibiendo progresivamente la separación entre el “yo” y el “no yo” es un primer paso para “reconocer y valorar diferencias” que supongan rechazar cualquier discriminación.

OBJETIVO H: Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none">• apreciar la importancia de los valores básicos y de la convivencia humana<ul style="list-style-type: none">– <i>cognitiva/equilibrio personal</i>• obrar de acuerdo con ellos<ul style="list-style-type: none">– <i>inserción y actuación social/relaciones interpersonales</i>	<ul style="list-style-type: none">• Tal y como ocurre con los objetivos F y G este es un objetivo a plantearse después del E para los alumnos más gravemente afectados. Los cuatro objetivos podrían aparecer en un grupo compacto que partiera de la necesidad de <i>percibir, controlar y articular su comportamiento teniendo en cuenta a los otros, respondiendo a los sentimientos de afecto y desarrollando actitudes y sentimientos de ayuda y colaboración</i> como paso previo para apreciar los valores básicos de la convivencia humana.• Para aquellos alumnos cuyos niveles de sociabilidad y comunicación lo permitan es muy importante el conocimiento y vivencia de los citados valores.

OBJETIVO I: Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivo</i> • contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente <ul style="list-style-type: none"> – <i>inserción y actuación social/equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del entorno natural y social debe ser entendido en sentido amplio como el conocimiento de todo <i>aquello que está fuera del propio alumno</i>. Así, se iniciará con actividades funcionales que le permitan percibir, descubrir, explorar y conocer los entornos más próximos (hogar, escuela) para ir descubriendo entornos progresivamente más lejanos (la calle, el barrio, las tiendas, los transportes...). • Cabe plantearse aspectos previos respecto a “establecer relaciones entre hechos” de manera que se hable previamente, por ejemplo, de “identificar elementos relevantes de los objetos” como algo que desarrolla a niveles más elementales la misma capacidad. • Se podrían plantear redacciones que recogieran la diversidad de alumnos, con expresiones tales como “... <i>progresivamente irá elaborando su propia percepción del entorno</i>”. • La contribución a la mejora del medio ambiente se puede concretar en el conocimiento y <i>cuidado de plantas, animales y elementos del paisaje más cercano</i> como formas para conocer, amar y respetar la naturaleza. • Esta dimensión empareja este objetivo y el siguiente desde la perspectiva de que ambos pretenden una actitud de respeto y mejora de su entorno, sea natural (medio ambiente) sea social (patrimonio cultural). La dimensión básica es que lleguen a mostrar interés en la conservación y mejora del patrimonio natural y cultural.

OBJETIVO J: Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • conocer el patrimonio cultural <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitiva</i> • participar en su conservación y mejora <ul style="list-style-type: none"> – <i>actuación e inserción social</i> • respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal/relaciones interpersonales/actuación e inserción social</i> • desarrollando actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal/relaciones interpersonales/actuación e inserción social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del patrimonio cultural debe ser reconsiderado a la luz de las capacidades de los alumnos, interpretándolo ampliamente como <i>conocimiento del medio más cercano que les rodea</i>. Como se apuntó en el objetivo I, ambos objetivos podrían reagruparse para los alumnos que así lo exigiera su nivel cognitivo y realizar una redacción aproximada a: "... Percibir, observar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y naturales de su entorno a través de una participación activa en las actividades de la vida diaria" lo que, a su modo, es una forma de participación en el patrimonio cultural y natural. • El conocimiento y respeto a la diversidad lingüística debe tener un tratamiento similar al planteado en el objetivo A respecto de la lengua extranjera. El desarrollo de la actitud de respeto cobra una dimensión similar a lo comentado en E, F, G y H en lo relativo al respeto a los demás. • En general, este objetivo se resume en el desarrollo de actitudes de respeto hacia los demás, a lo que se aprende de manera vivenciada, en ocasiones de manera vicaria.

OBJETIVO K: Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Capacidades implicadas	Aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> • conocer y apreciar el propio cuerpo <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/afectivas o de equilibrio personal</i> • contribuir a su desarrollo <ul style="list-style-type: none"> – <i>motrices</i> • adoptando hábitos de salud y bienestar <ul style="list-style-type: none"> – <i>cognitivas/motrices/equilibrio personal/relación interpersonal/de inserción social</i> • valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida <ul style="list-style-type: none"> – <i>equilibrio personal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Este objetivo es básico en lo referente al cuidado del propio cuerpo y de atención a la salud. Para determinados alumnos que tienen problemas de salud, la primera consideración debe ser la <i>salvaguarda de su estado físico</i>, así como las actividades de supervivencia y bienestar (higiene, alimentación) que deben realizar con ellos los adultos. Este es el punto en que debe iniciarse el programa de intervención tomando los cuidados desde una dimensión eminentemente educativa. Igualmente, la propia identidad puede ser desarrollada a través de actividades de motricidad y educación física para los que conviene priorizar esta dimensión. • Sería interesante delimitar la palabra “conocer” en otras habilidades más sencillas como “percibir”, “interiorizar” o “identificar”, términos que delimiten los elementos, relativos al cuerpo, que se han de trabajar prioritariamente con el fin de lograr una <i>progresiva diferenciación</i> de sí mismo respecto de los otros y de los objetos presentes en su entorno más próximo. • La creación de identidad personal debe ser tomada de manera sistemática, a través de la experimentación y <i>control progresivo</i> de las diferentes partes del cuerpo, ayudándoles a que descubran sus capacidades y que progresivamente superen sus limitaciones cuanto sea posible. • Como queda dicho, para muchos alumnos el problema de la salud puede ser vital, por lo que la “adopción de hábitos de salud y bienestar” debe ser priorizado reformulando el objetivo en elementos más básicos como “<i>identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y adquirir los hábitos y actitudes de higiene, cuidado y alimentación que contribuyan a incrementar y mejorar su calidad de vida</i>”. Se trata de explicitar un paso previo para adoptar los hábitos de salud e higiene. • <i>Probablemente, en muchas ocasiones el objetivo habrá de convertirse en una reflexión por parte del profesor respecto de cuál es el estado físico de su alumno y cómo se ha de lograr la <i>calidad de vida</i> para el alumno (integración de las ayudas médicas en el programa educativo, por ejemplo).</i>

La lectura y análisis de la introducción a cada una de las áreas con la finalidad de conocer sus características y su contribución al desarrollo de los objetivos generales de la etapa, orientan la adaptación de los sucesivos componentes curriculares.

Los cuadros que van apareciendo a continuación recogen para cada introducción estos aspectos, y a modo de síntesis, lo que se considera relevante cuando se contrasta lo que las caracteriza y las capacidades que contribuyen a promover, con las necesidades del alumnado.

Cuando se considera la introducción a las áreas relativas a las lenguas (Lengua Castellana y Literatura/Lengua Catalana y Literatura y Lenguas Extranjeras), se hace básicamente desde la importancia del lenguaje como medio de comunicación y representación. La utilización de códigos diferentes, su importancia relativa dependiendo de la comunidad social de referencia y de la posibilidad de progreso e inserción social de los alumnos son aspectos que ayudan y matizan la adaptación de estas áreas.

Una forma posible de abordar este proceso puede consistir en realizar el análisis de las introducciones a las áreas por parte de todo el equipo y posteriormente, por grupos de trabajo, centrar la atención más específicamente en los Objetivos Generales para ser consensuados más tarde.

Análisis de las introducciones a las áreas

■ ANÁLISIS DE LAS INTRODUCCIONES A LAS ÁREAS

Área de Conocimiento del Medio
<p>Características generales</p> <p>El medio, como ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos, se conoce en la medida en que uno se siente afectado por él y que se actúa sobre él intentando modificarlo.</p> <p>El eje pedagógico y el recurso metodológico de este área lo componen los diversos modos de este conocimiento del medio, que se organiza desde lo más experiencial y directo hasta los conceptos más abstractos; desde lo comprobado por uno mismo, hasta lo conocido por el testimonio de otros; desde su aprehensión global, hasta su captación analítica.</p> <p>Su ámbito de conocimiento es de carácter interdisciplinar.</p> <p>Su conocimiento no es en sentido estricto un conocimiento científico, sino que se trata de un conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes ante la realidad que contribuyen a explorarla, a descubrir en ella elementos insospechados para llegar a comprenderla mejor.</p>
<p>Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa</p> <p>Por su marcado carácter interdisciplinar, este área contribuye a promover todos los objetivos de la etapa.</p>
<p>Aspectos relevantes</p> <p>La asunción que se deriva de los planteamientos de este ámbito de experiencia como ayuda para experimentar, conocer comprender el medio y actuar sobre él, partiendo de las propias percepciones y vivencias en un proceso de desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La autonomía personal, la capacidad de orientarse y desplazarse progresivamente en diferentes espacios. — La vinculación e identificación con grupos sociales de referencia y pertenencia. — La participación responsable en la vida social. — El acercamiento y participación en costumbres, tradiciones y formas culturales. — La adquisición y práctica de hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal. — La utilización de avances tecnológicos y científicos. — La solución de problemas que plantea la vida cotidiana. <p>Como se decía previamente, el carácter de interdisciplinaridad de este ámbito de experiencia posibilita el planteamiento global e integrado con otros ámbitos de experiencia, evitando las prácticas tradicionales en Educación Especial basadas en la planificación de programas aislados y frecuentemente descontextualizados, para trabajar la autonomía, el autocuidado...</p>

Áreas de Lengua Castellana/Catalana y Literatura

Características generales

La lengua es un instrumento para representar y comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, para obtener y ofrecer información y para promover o realizar una determinada acción o un conjunto de acciones.

En este sentido, el lenguaje es un medio de comunicación entre personas y de representación del mundo que, en sus niveles más básicos de desarrollo y aprendizaje contiene elementos no lingüísticos, vinculados a la percepción y a la motricidad, aunque posteriormente, en la medida que se adquiere un dominio sobre el lenguaje, las representaciones son, en su mayor parte, de carácter lingüístico.

Desde su contribución a la construcción del mundo socialmente compartida y comunicable, promueve la integración social y cultural de las personas.

El desarrollo del lenguaje constituye un componente del desarrollo simbólico general e interactúa con otros códigos no verbales.

Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa

El área de Lengua contribuye de forma prioritaria a promover los siguientes objetivos: A, B, C, E, F, G, H y J.

Aspectos relevantes

Dadas las características y necesidades del alumnado, en relación con este área se deberían destacar, la expresión y comprensión de mensajes mediante la utilización de diferentes códigos y medios, poniendo en relación las aportaciones de las diferentes áreas en un plano general, y de forma más específica las de todas las áreas que atienden a los aspectos comunicativos y de representación en las diferentes etapas educativas, orientándolas hacia el desarrollo y mejora de la comprensión y expresión.

En coherencia con lo anterior las funciones y dimensiones básicas son: Comunicación, representación y regulación del pensamiento y comportamiento propio y ajeno.

Lo anterior incluye, en su caso, las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir en su vertiente comprensiva y expresiva.

Área de Educación Física

Características generales

El cuerpo, el movimiento y sus funciones son los ejes básicos de la acción educativa en este área, por lo que incluye conocimientos, destrezas y actitudes en cuanto a:

- La imagen, percepción y organización corporal.
- Los hábitos y conductas más saludables.
- Las habilidades básicas de la competencia motriz en diferentes medios y situaciones.
- Los juegos. El deporte en los últimos años de escolarización.
- La utilización del cuerpo y del movimiento como medios de expresión y comunicación.

Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa

El área de Educación Física contribuye fundamentalmente al logro de los objetivos E, F, G, H, J y K.

Aspectos relevantes

Algunos de los aspectos que se consideran importantes en relación con las necesidades de los alumnos y alumnas son los que hacen referencia al desarrollo sensorio-perceptivo y motor para incrementar la conciencia sobre el cuerpo como fuente de relación e intercambio potenciando sus posibilidades y la intencionalidad sobre los propios actos, a la progresiva evolución de las posibilidades corporales y a todo lo que guarda relación con la salud corporal.

No obstante y en general, todos los conocimientos, destrezas y actitudes que incluye son susceptibles de ser considerados y adaptados en la propuesta curricular para estos alumnos y estas alumnas.

Área de Educación Artística

Características generales

La amplia y rica variedad de formas de representación y expresión que incluye este área (musical, plástica y dramática) constituyen medios a partir de los cuales los alumnos y las alumnas progresan en la experimentación, expresión y comunicación de diferentes aspectos de su mundo emocional y de la realidad exterior.

Desde esta perspectiva, este área en estrecha relación con otras (Lengua, Lenguas Extranjeras, Matemáticas...) contribuye desde su especificidad, a promover las diferentes formas de comunicación y representación, sirviendo de nexo entre el sujeto y su medio.

Las manifestaciones y producciones propias de este área son abiertas y plurales, tanto en cuanto a los diferentes tipos de realizaciones y estilos, como por **su uso funcional y simbólico**.

Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa

El área contribuye a desarrollar de forma prioritaria los objetivos A, B, C y J.

Aspectos relevantes

Importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal y en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos.

— Las actividades vinculadas a estos lenguajes permiten el acceso al patrimonio cultural y la colaboración en su conservación y mejora.

La posible integración de las diferentes formas de representación y expresión que configuran este área en un único ámbito, para los alumnos con discapacidades graves, no impide que, en función de sus características, necesidades y momento de escolarización en que se encuentren, pueda plantearse un tratamiento más específico y diferenciado de estas formas de expresión, dentro de su complementación y mutuo enriquecimiento.

Área de Matemáticas
Características generales
Este área incluye aspectos formativos (conocimiento empírico-inductivo, deductivo) funcionales o aplicados (manejo de conceptos matemáticos relacionados con la vida diaria) e instrumentales (armazón instrumental de conocimiento de otras materias).
Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa
El área de Matemáticas contribuye al logro de los objetivos B, C y D.
Aspectos relevantes
<p><i>Experiencias sencillas y cotidianas en torno a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — La organización del espacio y la orientación dentro de él (la casa, el colegio, el vecindario). — Los ciclos y rutinas temporales (horas de comer, días de la semana...). — El uso del dinero en compras, del reloj... — Las sencillas operaciones de medición. — La clasificación de objetos de acuerdo con determinadas propiedades. — El aprendizaje en su caso, respecto del uso de “prótesis matemáticas”: Ordenadores, calculadoras, relojes digitales y otros materiales adaptados que constituyen una gran ayuda y facilitan el acceso a otras experiencias y conocimientos. <p>Las experiencias sobre lo matemático han de ser esencialmente intuitivas y han de estar vinculadas a la manipulación de objetos concretos y cotidianos, y a la actuación en situaciones particulares, procurando siempre que tengan un conocimiento funcional y aplicado.</p> <p>Deben planificarse en función de las características y necesidades de los alumnos, de su edad y de la utilización actual y futura.</p>

Área de Lenguas Extranjeras

Características generales

En el ámbito de lo que caracteriza a cualquier lengua, las lenguas extranjeras amplían las posibilidades comunicativas (en su vertiente receptiva y productiva) y cognitivas de los sujetos.

Posibilitan una forma de entender y codificar la realidad, (características relevantes del contexto social y cultural) y de organizar las relaciones interpersonales, favoreciendo el desarrollo de actitudes de relativización y tolerancia.

Contribuciones a las capacidades de los objetivos de etapa

El área de Lenguas Extranjeras contribuye de forma prioritaria a promover los objetivos A, B y J.

Aspectos relevantes

Favorecer la comunicación y la utilización funcional de los instrumentos que el entorno les ofrece (servicios, objetos, bienes de consumo, ayudas tecnológicas...) para incrementar:

- Su influencia sobre el medio.
- Las relaciones interpersonales.
- La inserción social y laboral.

Obviamente, del análisis de este área no se deriva la pertinencia de proponerla como ámbito de experiencia para los alumnos con graves discapacidades, sino, y en coherencia con los aspectos relevantes de sus aportaciones al aprendizaje y desarrollo de los mismos, considerar algunas experiencias funcionales y útiles que pueden ponerse a su alcance de forma que cuenten con ciertas habilidades comunicativas que faciliten la comprensión y uso de los instrumentos del entorno (lavadoras, secadoras, ordenadores, tocadiscos...) y códigos universalmente establecidos (señales de tráfico, marcas...).

Adaptación de los objetivos generales de las áreas

Las consideraciones realizadas en las introducciones de cada una de las áreas y las capacidades adaptadas en los objetivos generales de la etapa, orientan la adaptación de los objetivos generales de las áreas.

Los cuadros que siguen recogen, para cada área, los aspectos siguientes:

- En la columna de la izquierda figuran las letras de referencia correspondientes a los objetivos generales de etapa.
- En la columna central aparecen, desglosados en partes, los objetivos de área en relación de correspondencia con los objetivos de etapa a cuyo desarrollo contribuyen en mayor medida.
- En la columna de la derecha y en forma de comentarios para cada uno, los aspectos relevantes de estos objetivos que orientan el sentido que deben seguir las adaptaciones que se van a realizar (prioridades, incorporaciones).
- Aunque en este caso no se incluyen, a efectos de recoger las decisiones tomadas, conviene que los centros reserven un espacio donde recoger las reformulaciones de los objetivos.

Los objetivos o partes de ellos que quedan sin comentar, no se consideran relevantes para estos alumnos.

■ ADAPTACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LAS ÁREAS

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	ASPECTOS RELEVANTES
k	<p>1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal.</p> <p>— que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones,</p> <p>— mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este objetivo cabría destacar un proceso que puede ir desde la aceptación de los cuidados y apoyos en un primer momento, a la colaboración en la higiene del propio cuerpo y sus pertenencias hasta adquirir las habilidades que les hagan cada vez más autónomos en algunas actividades básicas de autocuidado. De especial importancia para los alumnos con problemas de salud específicos, será la tolerancia y colaboración en aquellos aspectos imprescindibles para su bienestar y supervivencia. • Que los alumnos vayan siendo paulatinamente conscientes y conozcan el propio cuerpo de forma segmentaria y global, para poder construir y aceptar una imagen de sí mismo y utilizar sus posibilidades de acción y los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para expresar y comprender necesidades, intereses, ideas y estados de ánimo.
e-f g-h	<p>2. Participar en actividades grupales.</p> <p>— adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de que los alumnos vayan respondiendo, integrándose y participando cada vez más en actividades conjuntas con otras personas (díadas, grupos), con las que se relaciona en situaciones familiares, ampliando progresivamente su campo de relación social. • Se debe resaltar la importancia de disfrutar con la compañía de otras personas y, en la medida de lo posible, de la aceptación y conocimiento paulatino de las normas básicas de comportamiento social de los grupos.
e-f g-h	<p>3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales, con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de este objetivo debe hacer hincapié en relacionar el establecimiento de vínculos afectivos con las personas más significativas y los grupos sociales próximos, con la satisfacción de las necesidades más básicas, el bienestar personal y la seguridad.



OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO	ASPECTOS RELEVANTES
i-j	<p>4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas.</p> <p>— y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la defensa y recuperación del equilibrio ecológico y la conservación del patrimonio cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El patrimonio natural y cultural debe tomarse en su sentido más global e interpretado como el entorno percibido o conocido. Su defensa y conservación, resalta las actitudes positivas para cuidarlo y respetarlo, adecuadas a la realidad y posibilidades de los alumnos. Debe concretarse en el cuidado de cosas, animales y plantas. • La vinculación al entorno natural y cultural, así como el desarrollo de actitudes positivas debe tener relación estrecha con la participación total o parcial de los alumnos en actividades de ocio que promuevan su disfrute personal.
i	<p>5. Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo.</p> <p>— indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de estos elementos podría revestir también diversos matices (percibir, observar, explorar por diversos medios...) y tendría un tratamiento igualmente global. • Las transformaciones y cambios con el paso del tiempo tienen que ver, en este caso, con el tiempo personal, inmediato y vinculado a la interacción con las personas y al desarrollo de las actividades y actuaciones sobre los objetos. Estas actuaciones e interacciones introducen una dimensión de sucesión en los acontecimientos y establecen relación entre las actuaciones propias y de otros, y sus consecuencias.
i	<p>6. Identificar los principales elementos del entorno natural.</p> <p>— analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de estos elementos tendrá un carácter global, amplio y experiencial, de forma que se relacione también con los elementos socioculturales, incluyendo así estímulos, objetos, materiales y personas más próximos, considerando en esta identificación un gradiente de progreso que puede comprender la percepción, el reconocimiento y finalmente la identificación. • El análisis de estos aspectos relevantes para el alumno, debe ayudar de igual forma a su identificación, categorización a su manera, establecimiento de relaciones sencillas y organización respecto a criterios basados en su utilidad práctica. Reviste una particular importancia para estos alumnos el reconocimiento y la identificación de aquellos aspectos del entorno natural y social (señales, objetos, sustancias, materiales y comportamientos) que le pueden producir posibles daños o beneficios.



<p>a-b</p> <p>d-c</p>	<p>— y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.</p> <p>7. Interpretar, expresar y representar, hechos, conceptos y procesos del medio sionatural.</p> <p>— mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).</p> <p>8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno,</p> <p>— utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.</p> <p>9. Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida,</p> <p>— utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.</p> <p>10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El progreso en el dominio del espacio partirá de los espacios más habituales donde se desarrollan las actividades cotidianas y en estrecha relación con las nociones temporales básicas. • Se debería destacar la importancia de que los alumnos vayan disponiendo de códigos comunicativos de carácter diverso (gestos, señales, signos, orales o no), que les permitan expresar experiencias, deseos, demandas, necesidades y emociones respecto al entorno con el que se relacionan, haciéndose cada vez más capaces de elegir, incidir sobre ese entorno y progresar en su independencia personal y social. • Se debe hacer hincapié básicamente en la utilización de estrategias sencillas de resolución de problemas en la vida diaria que, con las ayudas oportunas, les permitan realizar tareas, escoger entre opciones, hacer demandas de ayuda y en la medida de lo posible, ser útiles a otros. • Este objetivo debe ser contemplado desde sus vertientes expresiva, funcional y dependiendo de las capacidades de los alumnos, de preparación para tareas relacionadas con su formación laboral. De esta forma se podría orientar hacia la colaboración en la creación de objetos y la reparación y confección de aparatos sencillos. • El conocimiento de las propiedades de los objetos debe basarse en la experiencia directa derivada de capacidades sensorperceptivas y motoras básicas. • La importancia de este objetivo radica en servirse de, identificar y utilizar los principales objetos e instrumentos de uso social, según las capacidades desarrolladas, comenzando con las actividades domésticas, de ocio y de utilización de servicios comunitarios.
-----------------------	--	---

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ASPECTOS RELEVANTES
a	<p>1. Comprender discursos orales y escritos,</p> <p>— interpretándolos con una actitud crítica.</p> <p>— y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este área hay toda una serie de objetivos que es preciso incluir como previos en cuanto a la creación de intencionalidad comunicativa. Se trata de la necesidad de generar intencionalidad comunicativa en alumnos que no la manifiesten, objetivo básico para ellos. Es importante la referencia a las distintas modalidades expresivas que los alumnos puedan presentar (gestual, gráfica u oral). De igual forma, se debe señalar la necesidad de compartir mensajes de distinta índole (visuales, auditivos, táctiles...) para promover progresivamente mayor significación. • La capacidad de comprender discursos orales y escritos se debe descomponer en subcapacidades más simples como “experimentar, descubrir, conocer... gestos, señales y signos” como camino previo que les ayude a comprender el lenguaje oral de otras personas. Debería hacerse referencia a “otras formas de representación” como ayuda base. La referencia a la escritura debe dejarse para momentos posteriores o plantearse con los alumnos susceptibles de aprenderla. • Es importante mantener la referencia al uso mediador del lenguaje como instrumento para adquirir nuevos aprendizajes.
a	<p>2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente,</p> <p>— teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación</p> <p>— y los aspectos normativos de la lengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para alumnos que no posean habla se debe sustituir “la expresión oral y escrita” por “otras modalidades expresivas” (gestual, gráfica...). En función de las posibilidades de los alumnos se debe desarrollar el conocimiento de lenguaje oral y la escritura. • Es muy importante la referencia a diferentes situaciones comunicativas partiendo de las más próximas y conocidas por el alumno a las más lejanas y desconocidas. El diseño de tales situaciones es básico. • Los aspectos normativos de la lengua no se incluyen hasta tanto los alumnos no estén en disposición de aprenderlos siquiera mínimamente.

j	<p>3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.</p>	
a-b e-f g-h	<p>4. Utilizar la lengua oral</p> <p>— para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos,</p> <p>— adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros</p> <p>— y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como ya se ha comentado, se debe sustituir la referencia a la lengua oral por otras modalidades comunicativas, cuando el alumno no posea comunicación oral. • La referencia al intercambio de ideas, experiencias y sentimientos se debe hacer más explícita, comenzando por la expresión de necesidades básicas, deseos e intercambio de emociones. • Hacer referencia a la necesidad de regular y controlar progresivamente su comportamiento, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos. • Se debe resaltar la interiorización de normas que rigen los intercambios comunicativos: esperas, turnos, señales extralingüísticas...
a-b	<p>5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo debe ser entendido en función del alumno por tanto, hay que explicitar que los mensajes pueden ser de una menor complejidad (señales y signos que el alumno esté en disposición de comprender) acorde a sus niveles básicos. (Véase comentario al objetivo 1.)
a-b	<p>6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorporan elementos del objetivo 5 de Infantil que son base para conseguir la capacidad lectora. Una redacción alternativa puede ser: "leer, interpretar y producir imágenes como medio funcional de aprendizaje, comunicación y disfrute". • La lectura como fuente de placer e información puede ser contemplada desde la perspectiva del profesor que lee y el alumno escucha.
a-b	<p>7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debe hacerse hincapié en la posible vertiente receptiva de la literatura (que le lean cuentos, poesías...) como fuente de estimulación y motivación y primer paso para el desarrollo de este objetivo. (Véase comentario objetivo 6.)

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ASPECTOS RELEVANTES
a	<p>8. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.</p>	
a-g-j	<p>9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.</p>	
a-b-c	<p>10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad</p> <p>— mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas)</p> <p>— que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante la utilización del lenguaje como instrumento mediador del resto de aprendizajes. Ya se ha señalado la importancia de gestos, señales y signos. Su utilización global en todas las actividades a desarrollar con los alumnos es básica. • La referencia a procedimientos como la discusión, esquema, etc. debe ser sustituida por procedimientos mucho más básicos mediante los cuales sea el profesor el que aporte significatividad a las acciones que realiza el alumno (anticipación de rutinas con señales fijas y convenidas por el equipo, atribución de significados a las acciones del niño...).

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA CATALANA Y LITERATURA	ASPECTOS RELEVANTES
<p>a</p>	<p>2. Comprender y expresarse adecuadamente de forma oral o escrita</p> <p>— en las distintas situaciones de comunicación</p> <p>— y de acuerdo con las necesidades escolares y sociales propias de la edad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habrá que plantearse la inclusión de los aspectos relativos a la creación de intencionalidad comunicativa en aquellos alumnos que no la tienen. Es igualmente importante la referencia a distintas modalidades expresivas (gestual, gráfica, oral) así como a la necesidad de compartir mensajes expresados por medio de formas distintas (visuales, auditivas, táctiles...) para promover progresivamente mayor significación. • La comprensión y la expresión deberían descomponerse en subcapacidades más básicas como “experimentar, conocer... gestos, señales y signos” incorporando a este objetivo los aspectos relativos al lenguaje oral del objetivo 1 de este área, teniendo también en cuenta otras formas de representación. • Es muy importante hacer referencia a las distintas situaciones por lo que tienen de importancia para la creación de significación compartida. El diseño intencional de estas situaciones para crear y aumentar la comunicación es esencial. • La mención expresa de la edad y de la escuela y la sociedad como referentes comunicativos es importante por cuanto permite equilibrar las demandas propias de estos puntos de referencia con las necesidades propias de las condiciones personales de los alumnos.



OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA CATALANA Y LITERATURA	ASPECTOS RELEVANTES
<p>a-b</p>	<p>3. Adquirir hábitos lectores y avanzar progresivamente en la comprensión del texto escrito</p> <p>— en su aspecto literario, de información y aprendizaje de valores estéticos y como ampliación y perfeccionamiento de los recursos expresivo-lingüísticos.</p> <p>5. Afirmar el léxico fundamental, de acuerdo con la etapa evolutiva y ampliarlo progresivamente.</p> <p>8. Utilizar el lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad.</p> <p>9. Descubrir en el lenguaje (oral, escrito, icónico, audiovisual) un medio de aproximación al patrimonio cultural propio, y a través de éste adentrarse en otras culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debe hacerse hincapié en la vertiente receptiva del texto escrito (que le lean otros los cuentos, carteles, mensajes...) resaltando la importancia de que los alumnos se aficionen a escuchar lecturas y a pedir ayuda a otros para acceder a los textos escritos como fuente de información. • Igualmente la lectura visual de determinadas palabras, figuras y símbolos habituales en los lugares que el alumno frecuenta serán, en la medida de lo posible, aspectos a conseguir. • Resaltar que, para los alumnos que puedan utilizar un código de comunicación verbal, la ampliación de su léxico debe hacerse de acuerdo con su nivel evolutivo y con los aspectos funcionales y demandas de los ambientes en que habitualmente se desenvuelve. • La utilización prioritaria ha de ser la de la lengua oral resaltando la importancia del habla simultánea y anticipada a las acciones como medio de conseguir habla interna y control de la propia acción. • La importancia de este objetivo radica en la utilización del lenguaje bajo diversas formas de manera funcional, en diversas situaciones que pueden estar relacionadas con el ocio y el tiempo libre básicamente.

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	ASPECTOS RELEVANTES
k	<p>1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de</p> <ul style="list-style-type: none"> — exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, — de relación con los demás, — y como recurso para organizar su tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este objetivo ha de ser leído en función de las características de los alumnos. En los casos en que las afectaciones físicas sean muy significativas se precisa un trabajo de estimulación multisensorial muy planificado. • Hay que destacar la toma de conciencia sobre el cuerpo comenzando por la organización de las percepciones sensomotrices y aprovechando, todo lo que sus posibilidades permitan, la exploración y estructuración del entorno inmediato. • Incidir en la utilización del cuerpo y el movimiento para relacionarse con otras personas en todo tipo de actividades de la vida diaria. • Igualmente la realización de actividades de ocio, a partir de las posibilidades que brinda la actividad física, deben quedar reflejados en el programa del alumno como conjunto de experiencias que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida y salud.
k	<p>2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico,</p> <ul style="list-style-type: none"> — manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, — relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estos aspectos deben formar parte prioritaria en la intervención a desarrollar con los alumnos gravemente afectados. Cada aspecto en sí (higiene, control postural, alimentación...) requiere consideraciones específicas, en función de la situación de cada alumno y del tipo y grado de ayuda que precisa. • Este punto se encuentra relacionado con la aceptación, colaboración y adquisición paulatina y contextualizada de habilidades funcionales comenzando por aspectos básicos como la actitud y el tono postural (respiración, relajación...) • Progresivamente el alumno debe tomar conciencia de la relación entre las habilidades aprendidas y el cuidado de su propia salud.
k	<p>3. Regular y dosificar su esfuerzo</p> <ul style="list-style-type: none"> — llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, — utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • El esfuerzo debe ser tenido en cuenta según las posibilidades de cada alumno, valorando sus adquisiciones por mínimas que sean. • La planificación y distribución secuencial de la acción que se le pida realizar al alumno debe ponerse en consonancia con el tipo y grado de ayuda que le ofrezca el adulto. En función de la evolución y conforme se retire la ayuda, irá aumentando la capacidad de autoexigencia, lo que supone una regulación y control progresivo del propio comportamiento.



OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	ASPECTOS RELEVANTES
c-d	<p>4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción del objetivo debe ser leída a la luz de las características de estos alumnos. Así, la capacitación paulatina en la adquisición de patrones motores básicos debe ser entendida en relación con: <ul style="list-style-type: none"> — La adopción de control postural adecuado. — El progresivo control sobre la actitud y el tono postural. — La adquisición de habilidades sensomotrices y perceptivas, de coordinación y control dinámico general y específico del propio cuerpo. — La aplicación de las habilidades manipulativas y las coordinaciones visomanuales necesarias para explorar y manejar objetos, con un grado de precisión cada vez mayor. • Todo lo anterior en el ámbito de la resolución de sencillas tareas y problemas está circunscrito a la vida cotidiana.
k	<p>5. Utilizar las capacidades físicas básicas y destrezas motrices</p> <ul style="list-style-type: none"> — y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física, — y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La utilización progresiva y contextualizada de las capacidades físicas básicas y destrezas motrices, adaptándose a las circunstancias y condiciones requeridas, guarda relación con los aspectos destacados en el objetivo anterior. • El desarrollo de los componentes más cognoscitivos respecto de la estructura y funcionamiento corporal es un paso posterior que debe plantearse con los alumnos que sus posibilidades lo permitan.
e-f-g-h	<p>6. Participar en juegos y actividades,</p> <ul style="list-style-type: none"> — estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, 	<ul style="list-style-type: none"> • Los juegos y actividades físicas a plantear deben ser, en principio, juegos y actividades que realizan los chicos y jóvenes de su misma edad cronológica y adaptarlos, o incluso descartarlos, sólo cuando las imposibilidades físicas lo requieran. • Participación, en la medida de sus posibilidades, y aunque sea de forma parcial, en diversas tareas y actividades lúdicas y de trabajo cuyo objetivo sea <i>regular y controlar de forma progresiva el propio comportamiento</i>,



<p>j</p>	<p>— evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales,</p> <p>— así como evitando los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.</p> <p>7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas,</p> <p>— y los entornos en los que se desarrollan,</p> <p>— participando en su conservación y mejora.</p>	<p>— aprendiendo a influir en el comportamiento de los otros, adecuándolo a sus requerimientos,</p> <p>— desarrollando hábitos y actitudes de ayuda, colaboración y cooperación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se debe plantear la participación y disfrute paulatino en las actividades físicas y deportivas adaptadas a las características de los alumnos.• Es conveniente no privar a los alumnos de la vivencia, y en su caso del uso, de los entornos en los que se desarrollan estos deportes.• Contribuyendo, en la medida que puedan, a su conservación y mejora.
<p>a-b-k</p>	<p>8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento,</p> <p>— para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• La utilización funcional y contextualizada de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento como medios de expresión y comunicación puede ser básica para determinados alumnos.• El uso de gestos y señales debe ser, como ya se ha comentado en los objetivos de lengua, la base para la intervención con ciertos alumnos.

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	ASPECTOS RELEVANTES
b-c-k	<p>1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación,</p> <p>— utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este objetivo es muy importante para muchos alumnos ya que puede ser base instrumental para la consecución de otros objetivos. Hay que destacar la exploración sensorial de los elementos naturales y artísticos del entorno, así como la percepción, descubrimiento y utilización progresiva de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento. • Que sean capaces de comunicar necesidades, intereses, estados de ánimo, ideas y comprender mensajes, participando en juegos, dramatizaciones y actividades lúdicas. • Despertar el placer de escuchar, producir y familiarizarse con los sonidos e imágenes de su entorno próximo.
b-j	<p>2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana,</p> <p>— intentando seleccionar aquéllas que considere más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del gusto por la observación, exploración y utilización de objetos cotidianos y por la participación en actividades artísticas del entorno, adecuadas a las posibilidades y necesidades de los alumnos, con fines expresivos, comunicativos, lúdicos.
b-e-f-g	<p>3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos,</p> <p>— en el análisis de las producciones artísticas propias y ajenas,</p> <p>— en la elaboración de producciones propias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las diferentes formas de expresión y representación para evocar hechos, situaciones, deseos. • Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros. • Lectura, comprensión y producción de imágenes con diferentes códigos, como medio funcional y lúdico de expresión y comunicación.
b-c	<p>4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos,</p> <p>— utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos,</p> <p>— así como sus técnicas específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciación de capacidades de expresión y comunicación utilizando los códigos que brindan todas las formas básicas de los diferentes lenguajes. • Utilización de las técnicas y recursos básicos de las diferentes formas de representación y expresión para aumentar las posibilidades comunicativas.



b-e-f-g	<p>5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progresiva implicación de los alumnos en la realización de producciones estrechamente vinculadas a las formas básicas de los lenguajes artísticos, adaptándolas a sus posibilidades, promoviendo la participación en grupos pequeños y la ayuda que entre ellos mismos se pueden brindar. • Asimismo, tener en cuenta la posibilidad de trabajar en torno a proyectos sencillos globalizando las aportaciones complementarias de las diferentes formas de expresión.
b	<p>6. Explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos y dramáticos), con fines expresivos, comunicativos y lúdicos para conocer sus propiedades y posibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este objetivo pretende el desarrollo de las formas básicas de los diferentes lenguajes y medios de representación mediante la utilización de diferentes materiales e instrumentos útiles y adecuados.
b-e-f-g	<p>7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, contribuir con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para los alumnos no vocales es preciso potenciar el sistema gestual y mímico. Cuando además el alumno tenga dificultades motrices debe potenciarse el uso de ayudas técnicas y tecnológicas que permitan desarrollar las posibilidades expresivas. • Sin embargo, ello no debe evitar la experimentación, percepción y utilización, al máximo posible, de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, sonidos, ruidos) como medio de relación y comunicación.
b	<p>8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en los que se desarrollan,</p> <p>— siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración sensorial y experimentación de la imagen y el sonido mediante la aproximación a la realidad que representan, observando y percibiendo diferentes imágenes y sonidos presentes en los contextos habituales. • Aproximación a los mensajes que utilizan de forma integrada los diferentes medios de comunicación: televisión, cine, cómics...



OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	ASPECTOS RELEVANTES
b	<p>9. Comprender y utilizar los elementos básicos de la notación musical,</p> <p>— como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En función de las características, necesidades y posibilidades de los alumnos se trata de que discriminen auditivamente sonidos procedentes de diversas fuentes sonoras y de que progresivamente escuchen pequeñas piezas musicales que vayan adquiriendo algún significado para ellos, como medio de expresión, comunicación, disfrute y bienestar personal.
b-f-g	<p>10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autoestima a través del interés y aprecio por las producciones propias y las de sus compañeros.
j	<p>11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno así como los elementos más destacados del patrimonio cultural,</p> <p>— desarrollando criterios propios de valoración,</p> <p>— y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el disfrute, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos, de las manifestaciones y medios culturales a su alcance (música, teatro, audiovisuales, juegos...) y de la participación en fiestas, actividades de ocio y culturales del entorno.

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS	ASPECTOS RELEVANTES
b-c-d	<p>3. Utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida,</p> <p>— decidiendo en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventajas que implica su uso y sometiendo los resultados a una revisión sistemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace especial hincapié en la utilización de las técnicas más elementales y recursos básicos y funcionales (aparatos para contar y medir: reloj, calculadoras, etc.) de la representación y expresión matemática, para aumentar las posibilidades comunicativas y para resolver sencillos problemas cotidianos.
c-d	<p>4. Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y,</p> <p>— orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolos si fuera necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se otorga especial prioridad a la progresiva utilización de estrategias que permitan la paulatina comprensión de nociones y relaciones espaciales básicas, enmarcadas en lo cotidiano, para explicar la ubicación propia, de algún objeto, de alguna persona, para seguir sencillos itinerarios...
c-d	<p>8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados, con la ayuda de códigos y sistemas de numeración,</p> <p>— utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de utilizar, a un nivel ajustado y elemental, las posibilidades de la forma de representación matemática para explorar y conocer algunos objetos y situaciones del entorno, sus propiedades y relaciones, algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos...

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS	ASPECTOS RELEVANTES
a	<p>8. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación características de la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dará prioridad a la relación entre el significado y la representación gráfica de palabras muy sencillas de la lengua extranjera y referidas a instrumentos y objetos que el entorno les ofrece con el fin de promover su utilización funcional en diferentes contextos de participación, presente y futura.
a-b	<p>9. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, posturas corporales, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de potenciar de forma gradual, y en función de las características y necesidades de los alumnos, la utilización de estrategias de tipo no lingüístico (mímica, postura corporal, gestos, dibujos, grabados, etc.) con el fin de incrementar las posibilidades comunicativas de relación e inserción social presente y futura, mediante el uso básico de las lenguas extranjeras.

Una vez realizadas las adaptaciones correspondientes a los objetivos generales de las áreas y comentados los aspectos más relevantes para adaptarlos a las necesidades de los alumnos con discapacidades importantes, procede analizar los bloques y contenidos de cada una de ellas, en relación con las decisiones tomadas en el paso anterior.

A continuación se presenta, para cada una de las áreas de la Educación Primaria, unos cuadros resumen en cuyas columnas, de izquierda a derecha, se recogen las informaciones siguientes:

1.^a columna.—Objetivos del área designados por su número correspondiente en el currículo de Primaria. Estos objetivos aparecen, en la mayoría de los casos, agrupados según la relación que existe entre ellos, atendiendo a los objetivos de etapa que contribuyen a desarrollar.

2.^a columna.—Bloques de contenido que contribuyen a los objetivos correspondientes que figuran en la primera columna.

3.^a columna.—Contenidos de los diferentes tipos, *Conceptos (C)*, *Procedimientos (P)* y *Actitudes (A)*, priorizados en cada bloque, designados por su número de referencia en el currículo oficial.

4.^a columna.—Comentarios relativos a cada bloque, resaltando los aspectos relevantes que se refieren tanto a los contenidos priorizados como a aquellos otros cuya incorporación sería necesaria.

Aunque en este caso no se ha hecho así, conviene que los centros reserven un espacio para recoger las reformulaciones de los contenidos.

Como resultado del establecimiento de prioridades, quedarán sin incluir algunos bloques en su totalidad, o parte de ellos. Nuevamente hay que mencionar que el hecho de que no figuren en el cuadro significa únicamente que no se consideran importantes para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, debiendo ser tenidos en consideración en la medida que sus posibilidades y progreso lo requieran.

Al aplicar todos estos mecanismos de adaptación, las áreas quedarán modificadas en mayor o menor medida, parcial o totalmente quedando claramente de manifiesto cuales se consideran más importantes para el aprendizaje y desarrollo de estos alumnos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se plantea, a continuación, una propuesta de reestructuración y reformulación de bloques y contenidos.

ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1	1. El ser humano y la salud.	1, 3, 4, 5	1, 5	1, 5, 7	<ul style="list-style-type: none"> Los contenidos que se deben priorizar, resaltan la importancia de las experiencias que facilitan el conocimiento del propio cuerpo y los cambios que en él se producen, vinculándolo a la práctica de hábitos de higiene y cuidado personal. En estrecha relación con los aspectos mencionados, se debe dar relevancia también a la seguridad personal y la salvaguarda de peligros. Los contenidos de este bloque se adaptarán a partir de hechos observables y constataciones perceptivas de las vivencias cotidianas de los alumnos, teniendo en cuenta sobre todo, el valor que determinados elementos tienen para la satisfacción de sus necesidades básicas, salud y bienestar. El enfoque que hay que dar a la adaptación de los contenidos de este bloque, debe tener en cuenta las relaciones que los alumnos con importantes discapacidades pueden establecer con los seres vivos más próximos, tanto por lo que suponen para la creación de vínculos afectivos como por lo que se refiere a su utilidad para las personas. El bloque debería contribuir al conocimiento de los distintos materiales presentes en los entornos cotidianos y las sustancias más usuales en la comida y el aseo. De igual manera y de forma interrelacionada, contribuir al conocimiento de los objetos que se elaboran y/o se utilizan con ellos.
6, 5, 4	3. El medio físico.	1, 3, 4	2	1, 3, 4	
6, 5, 4	4. Los seres vivos.	2, 3	1, 2	1, 2	
6, 5, 4	5. Los materiales y sus propiedades.	1, 5	1, 3, 4	1, 2	

4, 5, 6	6. Población y actividades humanas.	2, 4	—	6, 7	<ul style="list-style-type: none"> • Se resaltaré la importancia de la participación total o parcial de los alumnos en experiencias y actividades de ocio, en el hogar y en la utilización de servicios comunitarios, cuya organización es fruto de la actividad social, así como referencias al ámbito de preparación para el trabajo. • Recoger las experiencias relativas a objetos, máquinas, recursos tecnológicos y fuentes de energía, presentes y usados en situaciones habituales. La aproximación debe hacerse desde la perspectiva de su utilización, los beneficios que comportan y las normas para su cuidado, conservación y evitación de riesgos. • La importancia de este bloque es aglutinar las experiencias relacionadas con los primeros grupos sociales y espacios más habituales, donde las interacciones que se establecen comienzan a tener sentido y significación. Se ha de destacar el establecimiento de contacto social y la creación de vínculos afectivos con las personas. • El enfoque funcional de este bloque, destaca, por un lado, la utilización de las diferentes formas de comunicación social para la expresión y obtención de información y por otro, el uso de medios tecnológicos para salvar distancias en la comunicación y en los desplazamientos. Estos aspectos pueden ser especialmente significativos para los alumnos si se enseñan en relación con las actividades de utilización de servicios y participación comunitaria.
8, 9, 10	7. Máquinas y aparatos.	1, 3	1, 3	1, 2, 3, 6	
2, 3	8. Organización social.	2	5	1, 2, 8	
7, 8, 10	9. Medios de comunicación y transporte.	1, 2, 3	1, 2, 3, 9, 10	3,5, 7	

■ PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN Y REFORMULACIÓN DE BLOQUES Y CONTENIDOS

- Los contenidos del bloque 1 “*El ser humano y la salud*” deben tener una consideración especial para los alumnos con discapacidades profundas. La atención a los hábitos de alimentación, higiene, salud y seguridad se comentarán en el bloque 4 del área de Educación Física cuyos contenidos pueden ser reinterpretados, junto con los de este bloque, a la luz de las especiales características de los alumnos más gravemente afectados.
- Los bloques 3 “*El medio físico*”, 4 “*Los seres vivos*” y 5 “*Los materiales y sus propiedades*” se reestructuran y reformulan de forma global integrando las prioridades establecidas, así como las ampliaciones e incorporaciones tomadas básicamente del bloque IV de Infantil “*Animales y plantas*” y algunos elementos del área de Matemáticas que se han considerado relevantes, en el bloque de contenidos: **Elementos del entorno físico**. Los contenidos relacionados con el medio físico se trabajarán a partir de hechos observables y constataciones perceptivas muy relacionados con las vivencias cotidianas haciendo especial hincapié en la utilización de determinados elementos básicos por parte de las personas (el agua y sus usos, por ejemplo). La aproximación a los diversos materiales y objetos y sus propiedades habrá que abordarlas desde la experimentación de sensaciones y su observación y exploración directa por medio de los sentidos o con ayudas tecnológicas. Para los alumnos con especiales dificultades en las interacciones con personas, las experiencias con determinados objetos y materiales pueden constituir una vía de entrada para la progresiva relación interpersonal. La selección preferente de algunos de los contenidos de este bloque para ellos pueden estar en función de sus particulares necesidades, pudiendo favorecer específicamente, por medio de ellos, la comunicación, la utilización funcional de los elementos del entorno o la inserción socio-laboral según el momento y situación en cada caso.
- Los contenidos de los bloques 6 “*Población y actividades humanas*” y 9 “*Medios de comunicación y transporte*”, introduciendo contenidos del bloque II de infantil “*La vida en sociedad*” y sobre todo, aspectos de Socialización de otros currículos funcionales basados en la inserción del alumno en la Comunidad, se reestructura en el bloque **Convivencia y participación social**. Este bloque incluye los contenidos básicos relativos a la participación y progresiva inserción en las actividades de los diferentes entornos en los que la vida de los alumnos transcurre o puede transcurrir. Las actividades y actuaciones de los alumnos en estos entornos y situaciones implican aspectos referentes a la interacción con personas objetos, espacios y materiales. Esta participación en los entornos será distinta según las características y dificultades de los alumnos y la cantidad y tipo de ayuda que necesiten.
- El bloque 7 “*Maquinas y aparatos*”, junto con el III de Infantil “*Los objetos*”, de contenidos de los bloques “*Números y operaciones*” y “*La medida*” del área de Matemáticas de Primaria, de algún contenido del área de Tecnología de Secundaria y numerosos elementos de otros currículos se reestructuran en torno a objetos de uso cotidiano y a situaciones frecuentadas por los alumnos, englobando todo en el siguiente bloque: **Objetos e instrumentos de uso social**. El planteamiento de experiencias relativas a los objetos, pretende cubrir un

amplio abanico de funciones y capacidades a desarrollar por medio de ellos. Desde la pura constatación de la realidad externa por medio de los distintos sentidos, manipulación u otros medios y observación de los más habituales, hasta su correcta utilización con fines instrumentales, pasando por el valor lúdico y recreativo que algunos de ellos pueden tener. La aproximación a las máquinas y aparatos debe hacerse desde la perspectiva de su utilización, los beneficios que comporta y las normas que hay que seguir para su cuidado, conservación y la evitación de riesgos. Este bloque se relaciona igualmente con aspectos funcionales implicados en los diferentes contextos de la vida de los alumnos y de su posible inserción socio-laboral.

- El contenido 2 “Organizaciones sociales en las que participa el niño” del bloque 8 “Organización social” inspira junto con el bloque I de Infantil “Los primeros grupos sociales” el bloque **Los entornos próximos: personas, grupos y hábitats**. En este bloque se agrupan los contenidos relacionados con los primeros grupos humanos y espacios más habituales donde las interacciones básicas que se establecen comienzan a adquirir sentido y significación. Destacan especialmente los contenidos referentes al establecimiento de contacto social y a la creación de vínculos afectivos con las personas. El centro educativo es uno de esos contextos donde, junto con el hogar, favorece este tipo de relaciones.

Elementos del entorno físico

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. El agua y su relación con el aseo, la limpieza de objetos y materiales, la bebida y el ocio y disfrute personal.
2. Relación del tiempo atmosférico y sus elementos (viento, lluvia, temperatura), con la sensación de frío y calor y con el tipo de ropa de vestir.
3. Los cambios esenciales que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, sonidos) en relación con el paso del tiempo, viculado a las actividades cotidianas y a la sucesión entre el día y la noche.
4. Relación del fuego y las fuentes de calor de uso frecuente con su utilización en la vida cotidiana y con la evitación de peligros y accidentes.
5. Animales y plantas más conocidas y su relación de utilidad: compañía, adorno, alimentación.
6. Características principales de plantas y animales presentes en los entornos más próximos.
7. Materiales presentes en los entornos habituales: papel, madera, pintura, arena, arcilla, plástico, metal, tejidos.
8. Sustancias de utilización frecuente en la vida cotidiana: sal, aceite, azúcar, vinagre, jabón y detergentes, colonia.
9. Principales tipos de alimentos en relación con su presentación para el consumo: naturales, envasados, congelados, preparados, comidas, bebidas, postres y golosinas.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Participación en actividades dentro de, o con el agua, como medio para experimentar sensaciones agradables, cuidar la higiene y salud corporal y ocupar el tiempo libre.
2. Utilización de los distintos medios de provisión de agua (grifos, duchas, envases), para la satisfacción de la sed, el aseo personal y la limpieza, según el caso.
3. Obtención de información relativa al tiempo atmosférico a partir de sensaciones corporales, observando elementos climáticos sencillos (sol, lluvia, viento), aplicándola a la utilización y selección de ropa y accesorios de vestir.
4. Observación guiada de características de las plantas y los animales más significativos del medio habitual.
5. Observación y colaboración en las tareas de cuidado de animales domésticos y de compañía y de plantas de huerta y/o jardín.
6. Manipulación, utilización y clasificación de materiales frecuentemente presentes en los ambientes cotidianos, como fuente de experiencia, expresión, o para la elaboración de algún objeto o producto.
7. Experimentación de distintas sensaciones con las sustancias de uso cotidiano en la comida, el aseo y la limpieza y su discriminación para un uso adecuado.
8. Observación guiada de alimentos presentados de forma distinta para el consumo, para diferenciarlos, obtenerlos y utilizarlos adecuadamente, atendiendo, de forma progresiva, a criterios de salud, seguridad y normas sociales.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Autonomía progresiva en la utilización de los materiales y elementos que el medio le ofrece y adopción de hábitos básicos de salud, limpieza y bienestar.
2. Discriminar signos y señales del entorno físico que pueden significar peligro o riesgo para la salud, adoptando actitudes de prevención o evitación (ponerse ropa cuando hace frío, guardarse del sol, agua templada para lavarse, ventilación de habitaciones...)
3. Adopción de actitudes de conservación del agua en las diferentes actividades diarias.
4. Actitud de respeto y colaboración en el cuidado de animales y seres vivos con los que existe una vinculación estrecha en la vida cotidiana.
5. Responsabilidad compartida y paulatina en las tareas de cuidado de animales y plantas, en la medida que las posibilidades del alumno lo permitan y con las ayudas precisas.
6. Curiosidad por descubrir los materiales presentes en el entorno, progresando para su utilización, en criterios equilibrados entre las preferencias personales y la salud, utilidad y adecuación social.
7. Disfrute por la realización y participación en actividades cotidianas y satisfacción por el uso y cuidado de los distintos elementos del medio.

Convivencia y participación social

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Entorno doméstico: comida, vestido y aspecto personal, limpieza y cuidado de la casa.
2. Entorno del ocio y tiempo libre: los parques y jardines, las piscinas, gimnasios, playas, cines, hoteles, restaurantes...
3. Entorno comunitario: la calle y los edificios, tiendas y supermercados, servicios sanitarios, correo, teléfono, trayectos habituales, medios de transporte cotidianos...
4. Entorno vocacional y laboral: Habilidades, destrezas y técnicas para el desempeño de tareas útiles y puestos de trabajo muy específicos y delimitados.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Participación, total o parcial, con las ayudas necesarias, en la realización de las tareas domésticas (preparación de comidas sencillas, orden, limpieza).
2. Aparejamiento y clasificación de ropa y utensilios domésticos, según criterios de pertenencia y uso, para guardarlos y ordenarlos.
3. Orientación paulatina en el tiempo y espacio personal vinculado a la realización de actividades cotidianas, mediante la ayuda de personas, aparatos, signos y señales.
4. Desplazamiento, y anticipación del recorrido, de forma cada vez más autónoma para la localización de los lugares más significativos en el vecindario (parques, plazas, escuela, tiendas).
5. Reconocimiento y utilización, siguiendo instrucciones sencillas acordes con las condiciones personales, de los transportes habituales para ir a la escuela, al trabajo o a lugares de especial significación.
6. Seguimiento de instrucciones y estrategias básicas de seguridad vial (mirar antes de cruzar, observar el semáforo, circular por la acera).
7. Localización y/o elección de alimentos y productos básicos en tiendas y supermercados, para su adquisición.
8. Seguimiento de instrucciones y rutinas elementales en las distintas situaciones de la vida cotidiana (tiendas, consulta del médico, piscina, restaurante).
9. Utilización progresivamente más autónoma de los medios de locomoción automática (ascensores, escaleras mecánicas) y de los medios de comunicación (teléfono, interfono).
10. Seguimiento de instrucciones relativas a la realización de trabajos concretos que impliquen diferentes niveles de exigencia, responsabilidad y autonomía.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Actitud de cautela ante situaciones y personas extrañas.
2. Participación progresiva en fiestas y actividades lúdicas y de ocio que se organicen en su barrio, municipio o ciudad.
3. Colaboración y buena disposición para recibir cuidados y atención médico-sanitaria.
4. Interés progresivo por las actividades extraescolares y fuera del hogar.
5. Respeto progresivo por las normas básicas de circulación vial y de utilización de transportes.
6. Interés y disfrute en la realización de actividades relacionadas con el ocio y el tiempo libre.
7. Satisfacción por el trabajo acabado y por la colaboración con otros en tareas de carácter laboral.

Objetos e instrumentos de uso social

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Objetos diversos de la vida cotidiana y su utilización: comida, aseo, limpieza, cortar, pegar, pintar, colorear, construir, limar.
2. Mobiliario básico de las zonas, áreas y contextos frecuentados por los alumnos y su utilización (mesa, silla, cama, sofás, armarios).
3. Juguetes, juegos, objetos, instrumentos y materiales de diversas clases utilizados para el juego y las actividades de ocio: pelotas, muñecos, pinturas, instrumentos musicales, imágenes, revistas, libros y cuentos, palas, raquetas, bicicletas, dominó.
4. Electrodomésticos principales y sus usos: lavadora, lavavajillas, secador de pelo, plancha, batidora, molinillo, cocina, horno, microondas.
5. Aparatos para medir (reloj, temporizador, termómetro, balanza...). Criterios elementales para su utilización funcional.
6. Medios audiovisuales e informática: televisión, vídeo, magnetófono, casetes y compactos, ordenador, teléfono y su utilización para la comunicación y el ocio.
7. Reconocimiento de las monedas de uso más frecuente como objetos de valor y cambio.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Localización en espacios, clasificación y organización progresiva de los objetos de la vida cotidiana según criterios de uso en las diferentes actividades (ocio, aseo, comida, vestido, trabajo), con la ayuda de contenedores, paneles y otras medidas de disposición ambiental que lo faciliten.
2. Percepción, exploración y uso de objetos, observación del funcionamiento de máquinas y aparatos constatando fenómenos básicos de causa-efecto.

3. Utilización de objetos y medios técnicos presentes en los ambientes habituales para el descubrimiento de las capacidades perceptivas, para actividades de ocio y disfrute personal y para la satisfacción de necesidades básicas.
4. Seguimiento de normas elementales de utilización de electrodomésticos y otros aparatos con ayudas tecnológicas, materiales adaptados y disposición de señales e indicadores específicos.
5. Aplicación funcional de aparatos de medida sencillos en actividades concretas encaminadas a la realización de tareas de preparación para el trabajo o de discriminación y constatación de aspectos relevantes para la salud personal o el manejo en la vida cotidiana.
6. Utilización progresiva de la moneda como objeto de intercambio en situaciones donde se requiera (tiendas, transporte, entrada a determinados servicios).

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Actitud de observación de pautas básicas de comportamiento para la evitación de riesgos y accidentes en la utilización de objetos y aparatos y para su conservación y mantenimiento.
2. Actitud positiva para compartir paulatinamente objetos de uso frecuente con otras personas, progresando en el interés por la colaboración en tareas y la participación en juegos.
3. Curiosidad por la exploración y observación de objetos y aparatos de uso cotidiano aceptando las propias limitaciones.
4. Actitud de disfrute personal con la utilización de los objetos y medios tecnológicos a su alcance, progresando en sus posibilidades de elección para el ocio y el tiempo libre.

Los entornos próximos: personas, grupos y hábitats

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Las personas significativas (padres, hermanos, profesores, compañeros). Reconocimiento y relación interpersonal.
2. Los amigos y vecinos, las personas del centro educativo, los familiares. Reconocimiento y relación interpersonal.
3. La clase y las dependencias de la escuela. Sus usos y funciones.
4. Las dependencias del hogar. Sus usos y funciones.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Iniciación y mantenimiento de la interacción con personas significativas del entorno, creando un código propio de comunicación que permita la

recepción y emisión de señales y signos y por diferentes medios, paulatinamente más adecuados a la edad y situación, para conseguir algún propósito (ser atendido, participar en algún juego o actividad, solicitar algo concreto...)

2. Orientación progresiva y anticipación de recorridos, con la ayuda de señales, en los espacios de la casa y de la escuela y utilización de sus dependencias para realizar en ellas las actividades significativas.
3. Anticipación de acciones y actividades cotidianas mediante la sucesión pausada y guiada con la utilización de referentes pictográficos, constancia horaria, presencia de personas, objetos o materiales.
4. Búsqueda de personas o cosas ausentes o alejadas, en situaciones dentro del ámbito escolar o del hogar, con fines concretos.
5. Adquisición progresiva de autonomía en el seguimiento de pautas e instrucciones de otras personas, adecuadas a sus condiciones personales, para realizar una tarea o participar en actividades y rutinas cotidianas que se llevan a cabo en la casa o en la escuela.
6. Utilización de las habilidades sociales adquiridas (acercamiento físico, sonrisa, mirada, saludo, seguimiento de instrucciones...) para mostrar diversos estados emocionales y cognitivos y como medio para compartir experiencias con familiares y conocidos.
7. Expresión de preferencias, de agrado o desagrado, en situaciones de relación personal, diádica o en grupo, para obtener lo que se pretende o necesita y como forma de compartir impresiones y experiencias.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Interés creciente por las personas conocidas, por sus representaciones (fotografías), y por las actividades que realizan.
2. Interés por estar con otros y participar en las actividades habituales o circunstanciales (fiestas, cumpleaños) con familiares, amigos y conocidos, asumiendo, en la medida de sus posibilidades pequeñas responsabilidades o funciones sociales.
3. Tolerancia paulatina en la demora de los acontecimientos esperados.
4. Disfrute progresivo del espacio familiar y escolar y participación en el cuidado del medio donde se desarrollan sus actividades.
5. Disposición positiva para recibir ayuda y ayudar a otros, según las propias posibilidades.
6. Manifestación y recepción de muestras de afecto, de forma progresivamente más adecuada a la edad y situación personal.
7. Creación de vínculos y ampliación paulatina de relaciones afectivas con otras personas.

■ ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	1. Usos y formas de la comunicación oral.	1, 2, 3, 4	1, 7	1, 3, 6	<ul style="list-style-type: none"> Las necesidades y situaciones de comunicación de estos alumnos puede ser muy variada, por lo que el establecimiento de un programa de intervención requiere una observación muy detenida de las características de los alumnos para adecuar correctamente los contenidos. Con alumnos que no se comunican, se deben priorizar aspectos relacionados con experiencias que generen intencionalidad comunicativa y que remiten básicamente a contenidos de comunicación y representación no vocal (otras formas de comunicación y representación). Los elementos básicos para guiar la observación son: en qué situaciones se comunica, con quién, cuándo, dónde; qué intenciones comunicativas muestra; de qué forma lo realiza: oralmente, por señales, con movimientos... Los contenidos específicos de comunicación oral (conversaciones, diálogos, textos literarios de tradición oral...) deben ser adaptados a cada situación. En niños no orales es muy importante la relación con el interlocutor teniendo en cuenta que éste a veces puede realizar "el préstamo de habla" que el niño precisa. Lo importante es dar al alumno la oportunidad de que se comunique, darle motivos para que lo haga y aportar la forma para que pueda hacerlo.

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1, 2, 3, 6, 7, 8, 9,10	2. Usos y formas de la comunicación escrita.	4, 6	2	2, 8	<ul style="list-style-type: none"> • Se deberían incorporar de forma adaptada a las características de los alumnos y a su edad cronológica contenidos del área de Comunicación y Representación de la etapa Infantil (aproximación al lenguaje escrito) sobre todo del apartado "contenidos de procedimientos": interpretación de imágenes, atención y comprensión de narraciones leídas por un adulto, percepción de semejanzas y diferencias sencillas en palabras escritas, etc. • Si las posibilidades de los alumnos lo permiten deben ser tenidos en cuenta aspectos más estrictamente vinculados a la lectura y escritura en su vertiente comprensiva y expresiva, con el tipo y grado de adaptación que precisen. • Los mensajes emitidos por los medios de comunicación social pueden resultar un eficaz acicate de estimulación multisensorial de los que no se puede privar a los alumnos sean cuales sean sus características. • En alumnos no vocales con severas dificultades motrices es preciso iniciarles, en cuanto se pueda, en el conocimiento de algún código de comunicación alternativa que le permita expresar sus necesidades, aumentar sus posibilidades de control sobre el medio y generar motivación para el aprendizaje. Este bloque podría tomar para ellos una dimensión peculiar, pues supondría la interiorización de algún código de comunicación no oral que se convertiría en su medio habitual de expresión y comprensión.
1, 2, 5, 7	4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal	1, 2	1, 3, 4		

■ PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN Y REFORMULACIÓN DE BLOQUES Y CONTENIDOS

- Los contenidos 1 y 2 del bloque “*Usos, y formas de la comunicación oral*” inspiran un bloque que ha tomado elementos de los bloques I “*Lenguaje oral*” y II “*Aproximación al lenguaje escrito*” del área de Comunicación y Representación de Infantil para la redacción de un gran bloque denominado **Usos y formas de comunicación**. En este bloque se contemplan aspectos de suma importancia, pues se plantean contenidos relativos a las necesidades de comunicación en situaciones de la vida real del alumno. Los contenidos son de tratamiento cíclico y progresivo ya que se aspira a desarrollar la función comunicativa del lenguaje en diferentes contextos. Se parte de situaciones muy básicas en donde generar la intencionalidad comunicativa en el alumno (para los alumnos sin intencionalidad comunicativa se comenzarían a trabajar todos los aspectos relacionados con la comunicación no verbal: emisión y recepción de índices, señales y gestos); peticiones mediante señalizaciones (protoimperativos), nominación de objetos sin utilización de palabra oral (protodeclarativos), hasta situaciones en las que sea posible utilizar los contenidos del currículo ordinario relativos a la lengua oral, aunque se contemplan como alternativa otras formas de comunicación cuando el habla no es posible. Los “motivos” que tiene el niño para comunicarse y las “situaciones” donde puede hacerlo, informarán de manera prioritaria la selección de contenidos. En este sentido, se han introducido contenidos de otros currículos que hagan hincapié en aspectos muy básicos: demandar ayuda, expresar necesidades vitales, hacer peticiones, mostrar interés, llamar a otros, señalar objetos, etc.
- El bloque “*Sistemas de comunicación verbal y no verbal*” ha cambiado su sentido para tomar en consideración la introducción de diversos elementos de los Sistemas Aumentativos de comunicación como instrumentos de conocimiento. Se ha elaborado pues, un nuevo bloque que tiene una consideración especial para ciertos alumnos denominado **Sistemas de comunicación, técnicas e instrumentos** y en él se presenta el estudio de los diversos sistemas y códigos (lengua oral, lenguaje de signos o sistemas manuales y gráficos) como objetos de conocimiento. Evidentemente tiene una dimensión complementaria del anterior y pretende hacer reflexionar al equipo docente sobre cuál puede o debe ser el mejor sistema de comunicación a utilizar con cada alumno. En este bloque se atiende también a las experiencias de aprendizajes relativos a los instrumentos y técnicas que llevan consigo cada sistema elegido (funcionamiento de un tablero de comunicación, un conmutador o el código escrito para leer pequeños textos). Las formas de interacción entre los interlocutores, así como los Modos de selección/Modos de transmisión de los mensajes han sido también muy importantes en el diseño de los contenidos.

Este bloque tiene evidentemente una consideración diferente que el resto de bloques, pues los contenidos son referencias orientativas para que el profesional elija en función de las características del alumno el sistema/código que mejor se adecue a él. Su novedad estriba precisamente en que permite asumir la diversidad más amplia respecto de la situación de partida de los alumnos, sin prejuzgar ni su gravedad ni si su modalidad comunicativa es oral o no.

Usos y formas de comunicación

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Necesidades de comunicación en el medio habitual del alumno: demandar ayuda, expresar necesidad vital/emotividad, recibir o transmitir información, expresar órdenes.
2. Interlocutores en las situaciones de comunicación: padres, familiares, profesores, cuidadores, niños.
3. Escenarios donde se produce la comunicación: casa, colegio, calle.
4. Momentos en los que puede producirse (rutinas cotidianas): levantarse, vestirse, lavarse, desayunar, en la escuela, en el recreo, comer.
5. Intencionalidad de la comunicación.
 - Funciones básicas: hacer peticiones para satisfacer necesidades y deseos, protestar/rechazar, mostrar interés y placer/excitación y sorpresa..., llamar a otros, señalar objetos, pedir más (insistir), localizar personas/objetos presentes/ausentes...
 - Funciones complejas: denominar, describir, preguntar, indagar, informar, convencer, imaginar...
6. Contenidos de la comunicación (qué comunicar en cada situación): algo sobre sí mismo, sobre los otros, sobre el escenario, sobre el momento.
7. Vocabulario y expresiones más frecuentes correspondientes a las situaciones anteriores.
8. Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Utilización de recursos corporales, gráficos y lingüísticos para: petición de satisfacción de necesidades, comunicar emotividad, informar...
2. Comprensión de mensajes relativos a las situaciones y necesidades de comunicación más habituales en la vida cotidiana.
3. Producción de mensajes referidos a las necesidades de comunicación más habituales.
4. Uso de diversas estrategias de comunicación:
 - Experimentación de la mirada dirigida a otros (contacto ocular).
 - Prestar atención mediante la vista, el oído o el tacto a personas conocidas.
 - Interacción con el educador o adulto significativo a través de diversas experiencias que supongan intercambio mediante un código propio.

- Utilización de la comunicación intencional para expresar deseos de continuidad o cese de una actividad.
5. Utilización, mediante el código más adecuado, de frases sencillas de distinto tipo (afirmativas, negativas, interrogativas) estructuradas correctamente:
 - Percepción de diferencias y semejanzas sencillas en frases gráficas/escritas.
 - Señalar la palabra correcta ante un menú que relaciona palabras/dibujos.
 -
 6. Utilización de las normas que rigen el intercambio social: prestar atención, aguardar turno, dar los buenos días, dar las gracias...
 7. Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto, un compañero mayor o, si ello es posible, por él mismo.
 8. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías: identificación de algunas palabras escritas muy significativas y seleccionadas que hagan referencia al entorno habitual y cotidiano, identificación de iconos que tienen significación concreta y útil: metro, WC... (comunicación funcional).

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Iniciativa e interés por participar en situaciones comunicativas: diálogos, cuentos, juegos de lenguaje, explicaciones.
2. Interés y esfuerzo por mejorar las propias producciones comunicativas.
3. Interés por las explicaciones de los otros y actitud de curiosidad en relación con las informaciones que recibe.
4. Actitud de escucha y participación en situaciones interactivas (diádicas, en grupo) respetando las normas y convecciones sociales que regulan el intercambio social (turnos, esperas...).
5. Atención e interés hacia narraciones escuchadas.

Sistemas de comunicación, técnicas e instrumentos

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Elementos de la comunicación no verbal.
2. Sistemas de comunicación manual/gestual: código lenguaje de signos.
3. Sistemas de comunicación por signos gráficos: código según sistema elegido (S.P.C., Bliss, Braille).
4. Elementos de la comunicación hablada: estructuras básicas del código oral.

5. Elementos de la comunicación escrita: estructuras básicas del código escrito (lenguaje funcional y formas en que se manifiesta: señales asociadas a lugares, carteles, señales de tráfico).

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Comprensión de mensajes que utilizan un código manual/gestual, gráfico u oral. Interrelación entre los códigos. Posibilidad de utilización simultánea de varios sistemas (comunicación total).
2. Producción de mensajes (con el código elegido) para expresar diversas intenciones, necesidades, informaciones, atendiendo a la situación comunicativa.
3. Utilización de modos para transmitir la idea, en función del sistema elegido:
 - Técnicas sin ayuda: habla, signos manuales, gestos, expresión facial.
 - Técnicas con ayuda: tableros, tarjetas, ayudas técnicas, prótesis.
4. Elección y uso de modos de selección de los mensajes (Directa/Exploración/Codificación).
5. Modos de representación de los símbolos:
 - Sin ayuda: código para la mirada/movimientos del cuerpo, gestos, signos manuales, habla.
 - Con ayuda: objetos, fotos, dibujos, símbolos gráficos, palabras escritas.
6. Iniciación a la lengua escrita (reconocimiento de palabras escritas de uso cotidiano y funcional, asociadas a dibujos y/o a estímulos auditivos, estableciendo relaciones entre ambos).
7. Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor.
8. Utilización y manipulación, dentro de las posibilidades que permita su estado físico, de los materiales e instrumentos necesarios para establecer la comunicación (ayudas técnicas, materiales, libros, revistas, casetes).

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Satisfacción por la utilidad del sistema elegido como medio de comunicación e interacción con los otros.
2. *Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación mediante el instrumento más idóneo.*
3. Interés por mejorar la realización de las propias producciones utilizando el instrumento más adecuado.
4. Gusto y placer por oír y mirar un cuento, tebeo, libro que el adulto lee al niño o al grupo de niños.
5. Interés por los diferentes elementos contenidos en las imágenes.
6. Cuidado de los libros y materiales diversos y deseo de manejarlos.
7. Interés por las explicaciones de otros, sea de manera directa, sea a través de instrumentos (videocámara, casete...).

■ ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1, 3, 5, 8	1. El cuerpo: imagen y percepción.	1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 3.	<ul style="list-style-type: none"> El bloque en su totalidad cobra especial relevancia para los alumnos con múltiples discapacidades. La interiorización del esquema corporal, la percepción del cuerpo en reposo y movimiento, el control del cuerpo en relación con estados de tensión/relajación y la experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices son elementos básicos que se deben plantear de manera sistemática y, junto a las experiencias de comunicación, se deben constituir en eje organizador de la intervención global con estos alumnos. Complementario al anterior y al siguiente, se trata de desarrollar los esquemas motores básicos implicados en las actividades de la vida cotidiana. La mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor y el control y dominio corporal desde un planteamiento previo a la propia acción es muy importante para alumnos con severas deficiencias motrices. Por ello, prácticamente la configuración de este bloque puede ser la misma que encontramos en el currículo ordinario, pero la consideración concreta de cuáles son las destrezas a desarrollar puede ser diferente. De igual forma que en los anteriores bloques, hay que destacar las experiencias sobre las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo. Los sistemas sensorperceptivos y motores son generadores de la conciencia de uno mismo y de la forma de contactar con el entorno, por ello, se debe destacar la expresión y comunicación a través del cuerpo y del movimiento partiendo de la propia situación del alumno y aplicando estos aspectos a situaciones cotidianas y funcionales.
1, 3, 4, 5, 8	2. El cuerpo: habilidades y destrezas.	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	2, 3, 4	
1, 3, 4, 5, 6, 8	3. El cuerpo: expresión y comunicación.	1, 4	1, 2, 3, 5, 6	1, 2, 4	

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
2	4. Salud corporal.	1, 2, 3	2, 3, 4	1, 3, 4	<ul style="list-style-type: none"> La prioridad básica de este bloque se encuentra en el desarrollo de rutinas de salud, higiene y cuidado de uno mismo, así como de los aspectos de seguridad y salvaguarda de peligros que, de nuevo, cobran para ciertos alumnos una relevancia especial. Si los niveles de autonomía son mínimos, se valorará el grado de aceptación y colaboración que el alumno es capaz de brindar cuando el adulto le ofrece los cuidados pertinentes. Estos aspectos se deben complementar con experiencias relativas al bienestar, sexualidad y calidad de vida, que se recogen en las áreas transversales y en otros currículos de Educación Especial. Este es un bloque, que se debe tomar, en cierto modo, como de aplicación de los contenidos incluidos en los bloques anteriores. Los juegos son una forma organizada de actividad motriz y de aprendizaje social. Se debe considerar una progresión desde la creación de marcos concretos de interacción lúdica, hasta formas regladas y especializadas cuando las posibilidades de los alumnos lo permitan. La realización de deportes, adaptados a cada situación del alumno puede ser básica tanto por la importancia de las experiencias que pueden generar como para destacar aspectos relacionados con momentos evolutivos propios del ciclo vital en el que se encuentran los alumnos, manteniendo así su carácter normalizador.
1, 6, 7, 8	5. Los juegos.	1, 2, 3	1, 3, 4, 6	1, 3, 6, 7	

■ PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN Y REFORMULACIÓN DE BLOQUES Y CONTENIDOS

- El bloque 1 “*El cuerpo: imagen y percepción*” cobra una especial dimensión para los alumnos con discapacidades múltiples, que no se comunican y que muestran limitada motricidad. Para ellos es preciso plantearse contenidos de diversos programas que hacen hincapié en la estimulación de la motricidad y de los distintos órganos sensoriales. Igualmente se toman contenidos del bloque I del área de Identidad y autonomía personal *El cuerpo y la propia imagen*. La reorganización ha dado lugar al bloque: **Conocimiento del cuerpo y configuración de la propia imagen**. Los contenidos que integran este bloque se refieren a experiencias sobre los sistemas sensorio-perceptivos y motores considerados como vínculos fundamentales entre el individuo y el medio, generadores de la conciencia e imagen sobre uno mismo y como facilitadores de la adquisición de habilidades cada vez más complejas y su utilización en tareas y actividades funcionales. En este sentido, este conjunto de experiencias tenderán, en primera instancia, a favorecer la toma de conciencia, experimentación, relación y actuación de los alumnos sobre el ambiente. Vinculadas al conocimiento del cuerpo están también las experiencias que favorecen la adquisición de habilidades de coordinación, los movimientos fundamentales y la conformación y organización paulatina de la imagen corporal respecto a parámetros externos, como son, los otros, el espacio y el tiempo. El cuerpo es considerado como sustento de todo un mundo sensitivo y emocional capaz de ser vivenciado y expresado.
- El bloque 2 “*El cuerpo: habilidades y destrezas*” se organiza junto con el bloque III de Infantil “*La actividad y la vida cotidiana*” y determinados elementos de autonomía de diversos currículos funcionales, en el bloque **Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la vida cotidiana**. Este bloque de contenidos se refiere a experiencias que tienen su base y se relacionan con el bloque anterior ya que también se refiere a habilidades perceptivas, motrices y de coordinación. No obstante, las habilidades y destrezas comprendidas en este bloque hacen referencia a movimientos más organizados y elaborados. El tratamiento de los elementos motores básicos de la competencia motriz incluye las coordinaciones motoras en relación con la percepción y la conciencia del movimiento (utilización consciente del cuerpo, respuesta desde un planteamiento previo de la acción) que configuran los tipos de movimiento para adaptarse a diferentes actividades y situaciones y las habilidades básicas soporte de otras habilidades específicas y de la mejora de la eficacia motora.
- El bloque 3 “*El cuerpo: expresión y comunicación*” se agrupa en los bloques de expresión artística.
- El bloque 4 “*Salud corporal*” se organiza junto con el bloque 1 del área del Medio “*El ser humano y la salud*”, el bloque IV de Identidad y autonomía personal, de Infantil, y la Transversal de Primaria “*Educación para la salud y Educación sexual*” en un gran bloque que se ha denominado **Cuidado de uno mismo: salud corporal, bienestar, seguridad y sexualidad**. Este bloque se refiere a las diferentes experiencias que hay que proporcionar a estos alumnos en relación a las rutinas de higiene, cuidado de uno mismo y de los diferentes entornos en los que tienen lugar

las actividades cotidianas. Asimismo, se contemplan aspectos de seguridad y salvaguarda de peligros implicados en el cuidado de uno mismo y de ayuda, cuidado y colaboración con otros. Durante toda la etapa de Educación Básica se ha de promover que estos alumnos, en la medida de sus posibilidades, adquieran una serie de habilidades y hábitos básicos. La organización de estas experiencias permite profundizar y contextualizar todos los contenidos implicados, a la vez que proporciona oportunidades para relacionar los aspectos corporales con aspectos de aprendizaje y desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y con experiencias en el entorno personal y social. La consecución de hábitos y habilidades de higiene, salud y cuidado corporal depende, en gran medida, de que se generen las condiciones adecuadas y se disponga el ambiente de forma saludable e higiénica.

- El bloque 5 “*Los juegos*” ha sido agrupado en otro bloque denominado **El juego y el deporte**. Es un bloque de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores. Los juegos son una forma organizada de actividad motriz y de aprendizaje social. Tienen una evolución a lo largo de la etapa que, en función de las características y necesidades de los alumnos, va desde la creación de marcos y formatos de interacción lúdica, hasta formas más regladas y especializadas, en las que cobra un mayor peso el concepto cultural de deporte y los juegos pasarían a ser deportes jugados. Hay que tener en cuenta que el juego no es un contenido exclusivo de este área pero, por el gran número de juegos en los que está implicado el movimiento, es la que más trabaja este tipo de actividades.

Conocimiento del cuerpo y configuración de la propia imagen

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Tensión-relajación muscular en relación al bienestar corporal, la expresividad, las posibilidades de comunicación.
2. Sensaciones y percepciones del propio cuerpo: aspectos en relación con necesidades básicas y las funciones de nutrición, digestión, circulación, respiración, excreción, de actividad, descanso, de relación... (hambre, sed, frío, calor, dolor...).
3. El tono muscular y su relación con los estados emocionales y afectivos.
4. Los sentidos y sus funciones (percepciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas, en relación a personas significativas y objetos presentes en el entorno cotidiano, en los diferentes espacios y momentos).
5. La percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento:
 - Segmentos y elementos del cuerpo humano: cabeza, cara, cuello, pecho, espalda, brazos, manos, dedos, piernas, pies.
 - Control postural: sedestación, bipedestación, movimiento.
 - El movimiento reflejo, la actividad espontánea, la actividad voluntaria y el control del movimiento, la coordinación de movimientos.

6. La organización espacial y temporal del cuerpo humano: derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás...

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Experimentación e identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen a partir del propio cuerpo (hambre, sueño, dolor, bienestar...) y de la realidad exterior (los otros, el ambiente, los objetos, la alimentación...)
2. Percepción somática, vibratoria sobre todo el cuerpo y vestibular sobre el sistema postural y de equilibrio.
 - Experimentación de los cambios del tono muscular propio y su repercusión emocional y afectiva.
 - Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
3. Exploración de objetos y situaciones, utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.
4. Experimentación de diferentes sensaciones olfativas vinculadas a las actividades que se realizan.
5. Experimentación de diferentes sensaciones gustativas (sabores, texturas, temperaturas...), ampliando el campo de preferencias de acuerdo con sus necesidades de nutrición y salud.
6. Percepción de diferentes sonidos, cercanos y alejados, con diferentes cualidades (tono, timbre, intensidad), relacionados con voces de personas conocidas, objetos, música y aparatos de uso común.
7. Utilización del tacto para explorar diferentes materiales, objetos y personas (palpar, tocar, señalar).
8. Utilización de la visión para observar diferentes objetos, personas en reposo y en movimiento, situaciones y actividades; ampliando el campo perceptivo (de lo más cercano a lo más alejado, de lo más nítido y simple a lo más complejo) y desarrollando la atención selectiva.
9. Exploración e identificación del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente, de las características y cualidades personales (aspecto físico, sexo, carácter) y de las de los otros.
10. Percepción del espacio: orientación en el espacio bidimensional y tridimensional.
11. Percepción del tiempo: discriminación de los diferentes momentos en los que transcurren las actividades.
12. Utilización del movimiento como gesto intencional, en el espacio personal y compartido, poniendo en juego códigos diferentes, y su proyección hacia el exterior.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensoriales, motrices y de crecimiento.
2. Disfrutar de las sensaciones que el medio ofrece en los diferentes momentos y situaciones cotidianas (satisfacción de necesidades básicas, ocio, relajación, descanso).
3. Reaccionar a sonidos, sabores, olores, caricias, texturas y otros estímulos anticipando sucesos en su vida cotidiana.
4. Valorar y reconocer en sí mismo las posibilidades de poseer un lenguaje propio con el que se puede expresar lo que por razones diferentes no se puede verbalizar.
5. Vivenciar la dimensión corporal de las emociones y afectos.
6. Apreciar y compartir experiencias que van configurando un modo de comunicación peculiar.
7. Valoración progresiva de uno mismo y confianza en las propias posibilidades.
8. Actitud positiva hacia las manifestaciones de afecto de los adultos y compañeros.

Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la vida cotidiana

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Posturas del cuerpo y movimiento (contacto ocular, corporal, sonrisas, intercambios, imitaciones provocadas y espontáneas).
2. Esquemas motores básicos y adaptados: del movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.
 - Echado, sentado, de pie, en cuclillas...
 - Caminar, marchar, correr, saltar, subir, bajar...
 - Coger, tirar, rasgar, cortar, pegar, dibujar...
3. Las capacidades motrices básicas como condicionantes de las habilidades.
4. Formas y posibilidades de movimiento. Desplazamientos en el espacio y en el tiempo: arriba, abajo, delante, detrás, cerca, lejos, deprisa, despacio, lento, rápido...
5. La competencia motriz: aptitud global y habilidad.
6. Las distintas actividades de la vida cotidiana: domésticas, de juego, rutinas, de resolución de tareas y sus requerimientos.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del cuerpo y progresivo control del movimiento en relación con las diferentes actividades en las que está implicado.
2. Adaptación paulatina de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana. (Adecuación de los ritmos de sueños/vigilia a día/noche; dormir sólo después de las comidas...)
3. Coordinación y control dinámico general mediante actividades de la vida cotidiana que impliquen el movimiento de todo el cuerpo, el ejercicio físico (desplazamientos, subir y bajar, juegos físicos) y la adquisición de otras habilidades motrices (montar en triciclo, en bicicleta).
4. Coordinación y control dinámico específico en actividades que impliquen algunos segmentos corporales (cortar, rasgar, pinchar).
5. Habilidades manipulativas y coordinaciones visomanuales en el manejo de objetos e instrumentos habituales en la vida cotidiana:
 - Útiles de comedor y cocina.
 - Utensilios de aseo personal: cepillo, peine, etc.
 - La ropa y el calzado.
6. Realización de tipos de movimientos y conductas motoras adaptadas a diferentes situaciones y medios (nadar, reptar, transportar, trepar).
7. Percepción y progresiva experimentación de la propia lateralidad, ejerciéndola en situaciones de juego y actividades cotidianas.
8. Situación y desplazamientos en el espacio real.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Confianza creciente en las propias posibilidades para actuar en y sobre el medio.
2. Gusto por el ejercicio físico, controlando paulatinamente las situaciones de riesgo.
3. Interés y motivación por aprender nuevas habilidades motrices implicadas en actividades manipulativas y deportivas.
4. Actitud de ayuda y cooperación con los compañeros y adultos.

Cuidado de uno mismo: salud corporal, bienestar, seguridad y sexualidad

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. La salud y el cuidado de uno mismo:
 - Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación a la alimentación, la higiene, el vestido y los objetos de uso individual partiendo de los niveles más básicos del desarrollo.

- La enfermedad: el malestar y el dolor corporal.
 - Condiciones y acciones que favorecen la salud.
2. La seguridad y la salud.
 3. La sexualidad.
 - Los órganos sexuales como parte integrantes del cuerpo: higiene y cuidado.
 - Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital (peso, talla, dentición, cambios pubertales).
 - Comportamientos públicos y privados en relación con la sexualidad.
 - El abuso sexual: Diferencias de contactos apropiados a cada situación.
 4. La ayuda y el cuidado de otras personas, del entorno y el bienestar personal.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Adquisición de habilidades y hábitos de alimentación y de preparación de alimentos, siguiendo todo el proceso desde su compra, en función de las características, necesidades y edad de los alumnos.
2. Adquisición de habilidades y hábitos de vestido, higiene y cuidado del propio aspecto, del control de esfínteres y utilización de servicios públicos y privados relacionándolos con el bienestar personal.
3. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas ajustándose a las normas básicas de seguridad:
 - Salida de los edificios ante situaciones de emergencia.
 - Cuidado y evitación de los objetos punzantes, rotos.
 - Tomar la medicación con ayuda, supervisión o de forma autónoma cuando se requiera.
 - Información a los adultos de situaciones de emergencia.
 - Cautela con las personas extrañas.
 - Uso del teléfono en caso de emergencia.
 - Rechazo a las bebidas alcohólicas y otras drogas.
 - Evitación y cautela ante las descargas producidas por la corriente eléctrica, el uso de cerillas y mecheros, las sustancias venenosas.
4. Observación e identificación de los cambios físicos que se producen en las personas en la pubertad.

5. Exploración, identificación y utilización adecuada de los espacios y materiales necesarios para mantener la higiene corporal.
6. Seguimiento de normas elementales en la realización de sus comportamientos sexuales guardando su intimidad y evitando la práctica en público.
7. Adquisición de hábitos de higiene y cuidado de los aspectos y conductas relacionadas con el cuerpo y su sexualidad.
8. Iniciación, participación y mantenimiento de relaciones afectivas con personas del mismo sexo y con sujetos del sexo contrario.
9. Colaboración con los adultos y compañeros en el cuidado y mantenimiento de la limpieza de los lugares y entornos en que se desenvuelven las actividades cotidianas.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Gusto por el aspecto personal pulcro y cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados.
2. Aceptación de las normas establecidas de comportamiento durante las comidas e ingesta de dietas especiales.
3. Actitud positiva y colaboración hacia los cuidados proporcionados por los adultos y otros compañeros en diferentes situaciones y en aquellas referidas a la superación de enfermedades, con independencia progresiva en la administración de fármacos.
4. Aceptar progresivamente las sensaciones menos agradables por razones de salud, higiene (sabores de medicamentos, llevar o utilizar algún aparato, compresas...).
5. Cuidado ante las situaciones y objetos peligrosos del colegio y casa.
6. Interés por establecer relaciones afectivas con otros sujetos manteniendo una actitud de alerta ante las personas extrañas.
7. Motivación por mostrar y mantener de forma progresiva y adecuada, un comportamiento sexual acorde con los momentos, situaciones y lugares frecuentados.

El juego y el deporte

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Rutinas de juego familiar con el adulto.
2. El juego en interacción con otros.

3. Juegos y actividades deportivas adaptadas a estos alumnos en el entorno inmediato.
4. La regulación del juego: normas y reglas básicas.
5. Juegos populares y tradicionales.
6. Aspectos preventivos en la práctica de actividades físicas y deportivas.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Propuestas de juegos y deportes: interacción lúdica adulto-alumno.
2. Elección de determinados juegos y deportes.
3. Estructuración de la actividad lúdica: secuencias, períodos de actuación, esquemas rítmicos y ámbitos de aplicación.
4. Aplicación de las habilidades adquiridas en situaciones de juegos.
5. Ajuste progresivo de las respuestas motrices individuales a la estrategia del grupo.
6. Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de las normas de juego y/o de los materiales.
7. Desarrollo y mantenimiento de las capacidades físicas básicas (fuerza, velocidad, flexibilidad, resistencia).
8. Adopción de habilidades motrices para la realización de actividades a realizar con paulatina seguridad y autonomía en otros medios distintos a la escuela: marcha, acampada, medio natural, medio acuático, nieve.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Participación paulatina y motivación e interés creciente en la práctica de juegos y deportes de diversa índole, con independencia del nivel de destreza alcanzado.
2. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
3. Respeto a las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física.
4. Disposición positiva hacia la participación en actividades de juego y deportes con independencia del nivel de destreza personal.
5. Disposición favorable a la autoexigencia y a la superación de los propios límites.

■ ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1, 2, 3, 8	1. La imagen y la forma.	2, 4,	2, 4, 7	2, 3,	<ul style="list-style-type: none"> • Se otorga especial relevancia a las experiencias de exploración sensorial de los elementos naturales y artísticos del entorno habitual, desarrollando la sensibilidad e integrando distintos elementos. Asimismo, las experiencias que promueven la iniciación en la paulatina comprensión de imágenes simples y contextualizadas (fotografías, televisión...) se consideran importantes en función de las características y necesidades de los alumnos. • Se debe hacer especial hincapié en la manipulación de materiales diversos (papeles, telas, madera...) para conocer sus cualidades expresivas. Cuando las dificultades manipulativas de los alumnos lo impidan habrá de intentarse la elaboración de composiciones plásticas a través del ordenador adaptado a estas dificultades. • La exploración visual y táctil de diferentes texturas y la utilización del color pueden ser aspectos a priorizar de este bloque. Si las posibilidades lo permiten, la representación de la figura humana, la realización de distintas composiciones como <i>collage</i> o la construcción con bloques (tipo lego) pueden resultar muy útiles para ciertos alumnos. • La experimentación, producción, imitación de sonidos, la audición de breves y sencillos ejemplos musicales y canciones permitirá familiarizarse y disfrutar con aspectos de la educación musical. Es también importante que los alumnos, en función de las posibilidades, vayan descubriendo y utilizando técnicas e instrumentos muy elementales en relación con este área.
4, 5, 6, 10	2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes.	1, 2,	8, 9, 11,	1, 2, 3,	
4, 5, 6	3. La composición plástica y visual: elementos formales.	1, 4, 7	4, 5, 6, 10	3	
1, 4, 6, 7, 11	4. Canto. Expresión vocal e instrumental.		1, 2, 4, 6, 10	1, 10	

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
1, 3, 6, 9	5. Lenguaje musical.	1	1, 7	1, 6	<ul style="list-style-type: none"> • Se hará especial hincapié en la discriminación auditiva a través de fuentes sonoras diversas. • Se ha de hacer hincapié en la exploración sensorial de personas, objetos y materiales como medio de relación, expresión y comunicación, así como la experimentación de la respiración y relajación. El gesto y el movimiento adquieren el sentido de instrumento al servicio de la comunicación y de la expresión. • El énfasis ha de hacerse en la vivencia de situaciones mediante las acciones corporales en situaciones cotidianas. Progresivamente se pueden vivenciar personajes de cuentos y narraciones, introduciendo distintos elementos según las posibilidades de los alumnos. Es importante la realización de juegos populares y de animación. Cuando la situación motriz del alumno lo impida se intentará el mayor grado de participación en las situaciones que le sea posible.
1, 3, 4, 5, 6, 7, 10	6. El lenguaje corporal.	1, 3,	1, 2, 3, 12, 13, 14	1, 2, 6	
1, 3, 5, 6, 10, 11	7. El juego dramático.	1, 2, 3	1, 2, 7,	1,4	

▣ PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN Y REFORMULACIÓN DE BLOQUES Y CONTENIDOS

Prácticamente todo el área se ha estructurado, junto con elementos del bloque “*El cuerpo: expresión y comunicación*” del área de Educación física de Primaria y de los bloques III, IV y V del área de Comunicación y Representación de Infantil (“*Expresión plástica*”, “*Expresión musical*” y “*Expresión corporal*”, en un gran bloque que organice todos los contenidos relativos a: **Expresión corporal, musical y plástica: medios de comunicación y representación.**

Expresión corporal, musical y plástica: Medios de Comunicación y Representación

Contenidos referidos a hechos y conceptos:

1. Control del cuerpo (postura y movimiento, actividad y reposo, relajación).
2. Posibilidades expresivas del cuerpo para comunicar necesidades, sentimientos, emociones...
3. El espacio externo como estructurador de la vida interna y de relaciones interpersonales.
4. Noción de tiempo: el movimiento y el ritmo.
5. Propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de instrumentos musicales.
6. El juego dramático: personajes y escenarios.
7. Los sentidos como medio de percepción y relación.
8. Recursos vocales (respiración, vocalización, entonación, articulación) como medio expresivo.
9. Mensajes que utilizan de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal: cómics, televisión, cine, ayudas audiovisuales...
10. Dibujo, pintura, modelado, fotografía, cine, televisión, como medios de representación más habituales.
11. Las imágenes como instrumento de expresión y comunicación en contextos cotidianos.

Contenidos referidos a procedimientos:

1. Utilización de distintos lenguajes: plástico, musical y dramático para la experimentación del propio cuerpo y la expresión de necesidades, emociones, sentimientos e ideas.

2. Observación y exploración sensorial de personas, objetos y materiales.
3. Experimentación y práctica de actividades básicas de movimiento: respiración, relajación, gesto, elevación, rotación, locomoción...
4. Experimentación de situaciones cotidianas y dramáticas mediante las formas que sus posibilidades permitan, a partir de distintas fuentes y utilizando diversos recursos a su alcance: títeres, marionetas, recursos mímicos...
5. Participación progresiva en juegos simbólicos, juegos tradicionales y de personaje.
6. Discriminación de los contrastes básicos mediante sonidos: largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave; imitación de sonidos habituales.
7. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de los recursos vocales (respiración, vocalización, entonación, articulación), de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
8. Escucha, y en su caso, interpretación y memorización de sencillas canciones siguiendo ritmo y melodía.
9. Exploración sensorial y conocimiento de la imagen y la realidad que representa. Observación de diferentes tipos de imágenes presentes en su entorno.
10. Percepción de elementos plásticos: colores, tamaños, formas.
11. Exploración y utilización de materiales diversos para la producción plástica (ceras, témperas, barro, agua, harina, papeles, telas...).
12. Producción de elaboraciones plásticas utilizando las técnicas básicas del dibujo, pintura, modelado, *collage*, de la creación de imágenes... para expresar hechos, sucesos, vivencias y deseos.
13. Identificación y representación de la figura humana.
14. Composición de carteles, murales y cómics, elaborando imágenes como instrumento de expresión y comunicación, colaborando con otros en su elaboración.

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas:

1. Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo.
2. Disfrute con la caracterización (disfraces, maquillaje...) y con la búsqueda de formas para crear personajes.
3. Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas y obras musicales.
4. Interés en investigar sobre materiales con posibilidades sonoras.
5. Sensibilidad y disfrute en la experiencia musical.
6. Gusto e interés por las producciones propias.
7. Curiosidad por las imágenes y por manifestaciones artísticas de su medio natural y disfrute con su contemplación.
8. Confianza en las posibilidades de realización artística de producciones propias.
9. Curiosidad por el manejo de instrumentos y materiales, seguimiento de las normas e instrucciones de utilización y conservación de los mismos.

■ ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
8, 9	1. Usos y formas de la comunicación oral. 2. Usos y formas de la comunicación escrita. 3. Aspectos socioculturales.	2b 2b, 4 2	2, 8 4	1 4	<ul style="list-style-type: none"> Se considerarán únicamente aquellas experiencias que hagan referencia a la comprensión de palabras de la lengua extranjera vinculadas a aspectos temáticos de uso tan generalizado, que casi puede decirse que se han incorporado al contexto cotidiano en que transcurre la vida de estos alumnos y constituyen aspectos de interés, de acción sobre el medio y de comunicación para ellos: la alimentación, la posesión, el ocio y el tiempo libre, los deportes, el bienestar personal... En función de las necesidades y posibilidades de los alumnos, se potenciarán aquellas experiencias que promuevan la comprensión de palabras y expresiones enmarcadas en lo cotidiano, destinadas a favorecer necesidades simples de comunicación (identificar y localizar objetos, ponerlos en funcionamiento, expresar necesidades y peticiones, expresar intereses y gustos...), mediante estrategias de tipo lingüístico (identificar palabras) o extralingüísticos (dibujos, fotografías, grabados...) que permitan superar obstáculos y dificultades de comunicación.

■ ADAPTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Objetivos del Área	Denominación de bloques	Contenidos			Aspectos relevantes
		C	P	A	
3	1. Numeros y operaciones.	1	1	1, 8	<ul style="list-style-type: none"> • Estos contenidos deben hacer referencia prioritaria a experiencias muy elementales como contar, distinguir "más que" "menos que"..., situándose en lo estrictamente manipulativo, práctico y concreto. • En función de las características y necesidades de los alumnos, dichos contenidos tienen que ver con el manejo de números y operaciones sencillas aplicadas a la resolución de problemas cotidianos. Lógicamente la propia interacción del alumno con las situaciones que se le planteen irá dando pistas del trabajo siguiente a desarrollar y de la idoneidad del mismo. • Es importante tener en cuenta que el desarrollo de la capacidad de medida, muy unida a la necesidad de comparar, supone la búsqueda de estrategias no convencionales que satisfagan esta necesidad. Las experiencias sobre las unidades de tiempo, longitud, capacidad, han de suponer actividades que impliquen la medida con unidades naturales (palmo, pie...) o con diversos objetos de uso cotidiano (vaso, cuchara...) y el inicio en el uso de instrumentos de medida convencionales sencillos (relojes, reglas...). La vivencia de las propiedades de los objetos (forma, tamaño, color y textura), es una primera forma de comparación.
3, 4	2. La medida.	1, 2, 5, 7	1, 7	1, 2	

4	3. Formas geométricas y situación en el espacio.	1	1, 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • A partir del conocimiento del cuerpo y del paulatino desarrollo de la lateralidad, es importante progresar en la capacidad de establecer puntos de referencia en el entorno que permitan a los alumnos irse situando, así como proporcionarles estrategias que les faciliten reconocer y efectuar sencillos desplazamientos. • Se trata de que los alumnos, en la medida de sus posibilidades, vayan siendo paulatinamente más capaces de explorar e identificar los elementos relevantes de gráficos muy sencillos relativos a fenómenos y acontecimientos familiares.
8	4. Organización de la información.	1	1		

Adaptación de los criterios de evaluación

Una vez realizada la adaptación de objetivos y contenidos (qué enseñar), procede analizar los criterios de evaluación (qué evaluar) y adaptarlos en lógica correspondencia con los elementos anteriores. A ello están dedicadas las páginas que siguen.

En primer lugar se realizará la lectura y análisis de cada uno de ellos, junto con el comentario que los acompaña, dando prioridad a aquellos criterios o aspectos de los mismos que guarden una relación mayor con los objetivos de área y los bloques de contenido adaptados.

En segundo lugar, habrá que matizar los criterios de evaluación priorizados (y/o los comentarios a los mismos), teniendo en cuenta los aspectos planteados en el proceso de adaptación seguido para cada uno de los elementos curriculares.

En tercer lugar, hay que detectar qué aspectos de los objetivos y contenidos adaptados, quedarían sin ser evaluados después de esta primera priorización y deben, por tanto, ser incorporados.

El resultado de las adaptaciones realizadas, será una serie de aspectos relevantes para la evaluación en cada una de las áreas curriculares adaptadas.

Dada la exhaustividad del trabajo, se incluye únicamente la adaptación de los criterios de evaluación de algunas de las áreas que más contribuyen al desarrollo y aprendizaje de los alumnos. El proceso a seguir en el resto de las áreas es similar y no debe suponer dificultades mayores. En los cuadros que siguen se presentan:

- En la primera columna, los objetivos del área agrupados según correlación con los objetivos generales de etapa a los que contribuyen en mayor medida.
- En la segunda columna, la denominación de los bloques de contenido de primaria que más contribuyen a desarrollar los objetivos de área, en relación con los que han sido reestructurados a partir de su adaptación, que van en cursiva.
- En la tercera columna los criterios de evaluación del área de primaria correspondiente que, en correlación con los objetivos y contenidos, se han priorizado.
- En la cuarta columna, los comentarios que, bajo el epígrafe de aspectos relevantes, incluyen las matizaciones e inclusiones a contemplar.

▣ ÁREA CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Objetivos Area	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
1	<p>1. El ser humano y la salud.</p> <p><i>Cuidado de uno mismo: salud, bienestar, seguridad y sexualidad. (Educación Física)</i></p>	<p>10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación admite un gradiente que empiece en la percepción, localización e identificación de órganos en el propio cuerpo y posteriormente en sus representaciones. • De especial importancia será valorar la capacidad del alumno para localizar zonas de dolor, molestia e incomodidad y relacionarlas con las demandas de ayuda y la colaboración en la recepción de atención y cuidado. • De igual forma, habrá que evaluar la adquisición progresiva de hábitos de alimentación, higiene cuidado personal y seguridad y salud, respecto al propio cuerpo a las propias pertenencias y a la relación afectiva y social con otras personas.
2, 3	<p>8. Organización social.</p> <p><i>Los entornos próximos: personas, grupos y hábitos.</i></p>	<p>12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas, asumiendo los derechos y deberes como miembro del mismo.</p> <p>5. Utilizar las nociones espaciales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este criterio ha de considerarse en un gradiente de progreso en la independencia, que puede ir desde la aproximación y curiosidad por las actividades que realizan otros, pasando por la participación parcial con ayuda, hasta la participación con menor ayuda y siempre en función de las posibilidades del alumno o alumna. • La evaluación de la paulatina asunción de pequeñas responsabilidades, se hará de acuerdo con las necesidades y edad de los alumnos, teniendo en cuenta, sobre todo, aquellos casos en que se prevea un posible desempeño de trabajo útil a otros, siempre cuidando de evaluar también la satisfacción personal por las tareas realizadas. • Los derechos de los alumnos con respecto al grupo, se valorarán teniendo en cuenta la relación que ellos establecen entre los vínculos con las personas y la satisfacción de necesidades básicas de todo tipo. • Se tendrá en cuenta la orientación paulatina dentro de los espacios próximos utilizando ayudas en los desplazamientos y para la ubicación de personas y objetos.

Objetivos Área	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
4, 5, 6	3. El medio físico. 4. Los seres vivos. 5. Los materiales y sus propiedades. <i>Elementos del entorno físico.</i>	15. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando ventajas e inconvenientes derivados de su uso. 7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.	<ul style="list-style-type: none"> • Se valorará la utilización práctica de los elementos naturales más usados en los entornos próximos del alumno y su relación con la satisfacción de las necesidades básicas. En la medida de lo posible, se valorarán los hábitos que favorecen el cuidado y conservación de los bienes naturales. • De igual manera, el conocimiento y clasificación de animales y plantas, se hará en función de su utilidad para las personas, vinculándolos a las habilidades para su cuidado y conservación (plantas de jardín, hortalizas, animales que hay que cuidar...) • El conocimiento y clasificación se aplicará también a los materiales y sustancias de uso más frecuente, en función de su utilidad para el ocio, la alimentación, el aseo...
7	9. Medios de comunicación y transporte. <i>Convivencia y participación social.</i>	1. Recoger información siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno. 2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Se trataría de valorar cómo los alumnos van constatando aspectos relevantes, semejanzas y diferencias de los elementos y acontecimientos de su entorno físico-natural y social más significativos. • Valorar cómo utilizan todos los sentidos y sus compensaciones para obtener la información, expresarla de formas distintas y utilizarla, con las ayudas oportunas, para diferentes funciones en su vida cotidiana.

<p>8, 9, 10</p>	<p>6. Población y actividades humanas.</p> <p><i>Convivencia y participación social.</i></p> <p>7. Máquinas y aparatos.</p> <p><i>Objetos e instrumentos de uso social.</i></p> <p>9. Medios de comunicación y transporte.</p> <p><i>Convivencia y participación social.</i></p>	<p>17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan los problemas sencillos cuya resolución tenga sentido y significado en la vida diaria del alumno o alumna. • De especial relevancia es el conocimiento y utilización de los recursos tecnológicos por lo que se refiere a la satisfacción de necesidades, como ayuda para y en la comunicación, para los desplazamientos, para el ocio y para la realización de trabajos, aspectos todos estos que deberían ser evaluados. • Las fuentes de energía (fuego, electricidad...) más comunes y su aplicación, serán también objeto de valoración vinculadas a la resolución de problemas en diferentes entornos de participación de los alumnos. • De igual manera, se contemplará y evaluarán en este sentido, todos los aspectos que tengan que ver con la capacidad de inserción en la vida presente y futura de los alumnos así como el desempeño de tareas de carácter preparatorio para el trabajo e inserción en actividades de ocio.
-----------------	--	--	---

Objetivos Área	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	<p>1. Usos y formas de la comunicación oral.</p> <p><i>Usos y formas de comunicación.</i></p>	<p>1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.</p> <p>2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se valorará la existencia de interacción en situaciones de intercambio comunicativo observando con quién se comunica de manera prioritaria, cuándo, donde... • Un criterio de progreso será la existencia de normas en este intercambio: prestar atención, aguardar turnos, iniciar una comunicación... • Otro criterio puede ser el número de interacciones y la riqueza del contenido de las mismas, observando la regulación y control progresivo de su comportamiento ajustándose a los diferentes contextos de comunicación. • Es importante analizar de qué forma se comunica el alumno: si tiene posibilidades orales o no. En ambos casos es preciso analizar si el alumno es capaz de comprender mensajes orales. • El criterio de progreso puede ser la complejidad del texto, partiendo de elementos muy simples como la realización de órdenes sencillas. • Otro criterio de evaluación puede ser si el alumno es capaz de compartir gestos, señales y signos de los mensajes que le comunican otras personas, atribuyéndoles progresivamente mayor significado.

		<p>3. Memorizar, reproducir, y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas,...) empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.</p> <p>4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas y vivencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para alumnos con posibilidades orales puede resultar muy importante valorar la memorización de informaciones simples tratando de huir de la repetición mecánica. • Para alumnos no orales, se valorará la respuesta que den por medio del sistema alternativo a actividades orales. • El criterio puede circunscribirse a la capacidad de expresar mediante gestos, señales y signos, orales o no, sus necesidades básicas, deseos o experiencias. • En alumnos con posibilidades orales se valorará la expresión oral y la coherencia del discurso y la riqueza de vocabulario se convertirá en criterio de progresión.
1, 2, 5, 7, 9, 10	<p>2. Usos y formas de la comunicación escrita.</p> <p><i>Sistemas de comunicación, técnicas e instrumentos.</i></p>	<p>5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.</p> <p>8. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es preciso considerar la lectura e interpretación de imágenes como algo previo a la lectura propiamente dicha que en muchos alumnos será un objetivo que tardará en ser tenido en cuenta en función de su propia evolución. • El alumno debe ser capaz de manifestar preferencias, de la forma que sus posibilidades permitan, respecto de lecturas que le realicen los adultos.

Objetivos Área	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
4, 5, 7	<p>4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.</p> <p><i>Sistemas de comunicación, técnicas e instrumentos.</i></p>	<p>14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este criterio debe ser reconsiderado a la luz de la creación de intencionalidad comunicativa en alumnos que no la posean. • Utilizando la modalidad (oral, gestual o gráfica) más adecuada a las posibilidades de los alumnos es preciso observar qué contenidos comunicativos es capaz de transmitir. • En resumen, los criterios de evaluación de esta área se deben concretar en observar: <ul style="list-style-type: none"> — Las situaciones en las que el alumno es capaz de comunicar. — Qué contenidos comunicativos expresa. — Cuáles comprende. — Con quién se comunica. — Cuándo. — Dónde. — De qué forma lo hace. Tratando de explicitar por escrito las observaciones realizadas para disponer de un control y de una muestra comparativa entre los diferentes momentos.

▣ **ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Objetivos Área	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
1,3,5,8	<p>1. El cuerpo: imagen y percepción.</p> <p><i>Conocimiento del cuerpo y configuración de la propia imagen.</i></p>	<p>1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerado desde los niveles básicos, con este criterio se pretende comprobar si los alumnos son capaces de percibir su cuerpo y controlar progresivamente el movimiento en estados de tensión/relajación, para irlo ajustando a los requerimientos que la participación en diferentes actividades cotidianas demandan. • En este sentido se deberían ir evaluando los progresos de estos alumnos en cuanto a la paulatina toma de conciencia de las diferentes partes de su cuerpo, la interiorización del esquema corporal, la afirmación de la lateralidad, la orientación espacio-temporal, la vivencia de estados de tensión, relajación.
1,3,4,5,8	<p>2. El cuerpo: habilidades y destrezas.</p> <p><i>Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la vida cotidiana.</i></p>	<p>11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este criterio pretende evaluar el progresivo desarrollo de las capacidades físicas para desenvolverse en las actividades cotidianas y participar en juegos y deportes, así como si esta participación se produce habitualmente con actitudes de colaboración y aceptación hacia los demás. En relación con lo anterior habría que observar el desarrollo global de las capacidades y de las habilidades en el entorno próximo y en situaciones de juego y deporte, la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad, el progreso en la aplicación de esquemas motores (reptar, gatear, correr, saltar, rodar, trepar...), la frecuencia y tipo de participación en relación con los demás.

Objetivos Área	Bloques (Contenidos priorizados)	Criterios de evaluación	Aspectos relevantes
1, 3, 4, 5, 6, 8	<p>3. El cuerpo: expresión y comunicación.</p> <p><i>Expresión corporal, musical y plástica: medios de comunicación y representación (Ed. Artística).</i></p>	<p>10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con este criterio se pretende evaluar el progresivo control del gesto y del movimiento por parte de los alumnos y su utilización para comunicarse. En relación con ello, habría que ir controlando paulatinamente la capacidad para expresar y valorar las posibilidades que tiene el gesto y el movimiento para la expresión, partiendo de acciones espontáneas y de la imitación o simulación motriz, la capacidad para producir gestos con intencionalidad comunicativa, la observación de los gestos y movimientos de los otros, para conocer los mensajes que quieren transmitir, la utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego respondiendo a informaciones visuales, sonoras y táctiles que proceden del entorno próximo.
1, 2	<p>4. Salud corporal.</p> <p><i>Cuidado de uno mismo: salud, bienestar, seguridad y sexualidad.</i></p>	<p>12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este criterio pretende evaluar el progresivo desarrollo de capacidades que permitan al alumnado conocer y aplicar los hábitos de limpieza personal y cuidado de uno mismo que afectan a la realización y participación en rutinas y actividades cotidianas, incluyendo los juegos y el deporte. En relación con esto, se valorará el tipo y grado de autonomía, la aceptación y colaboración del alumnado en estas actividades, la aceptación y valoración de la propia realidad corporal.
6,7,8	<p>5. Los juegos.</p> <p><i>El juego y el deporte.</i></p>	<p>13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.</p> <p>14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para su correcta organización y desarrollo.</p> <p>15. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos se van relacionando de forma cada vez más adecuada en situaciones diádicas o grupales de interacción lúdica, el tipo de comportamientos y los niveles de destreza que manifiestan en estas prácticas. • Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos son cada vez más capaces de respetar las reglas que el propio grupo, con ayuda y supervisión de los adultos, ha establecido para organizar y realizar los juegos. Las normas pueden y deben ser modificadas si ello se cree oportuno. • Este criterio pretende observar si los alumnos van viviendo y reconociendo el juego y el deporte como forma importante de actividad física, disfrute personal y de empleo del tiempo libre, superando y evitando las frustraciones e inhibiciones ante ciertos juegos.

Anexo: Bibliografía

- ANTÚNEZ, S.; IBERNON, F., *et al.* (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- BALDARO VERDE, J. (1988): *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: C.E.A.C.
- BANK-MIKKELSEN, N. E., *et al.* (1991): *Condiciones de vida para personas con Deficiencia Mental*. Madrid: F.E.A.P.S.
- BASIL, C., y PUIG DE LA BELLACASA, R. (Eds.) (1990): *Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: INSERSO.
- BASIL, C., y RUIZ, R. (1988): *Sistemas de comunicació no vocal per a nens amb disminucions físiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Traducción en castellano: (1985) Editorial FUNDESCO (Agotado).
- BOLEA, E., y ONRUBIA, J. (1992): "La importancia de los objetivos en el currículum escolar". *Aula*, 8, 45-50.
- BOLEA, E.; SABATÉ, J.; OTERO, P., y MARTÍN-CARO, L. (1995): "L'adaptació del currículum en els centres d'educació especial: un constant equilibri entre normalització i individualització". *Terceres Jornades Tècniques d'Educació Especial: Alumne, Família, Equip: L'entorn Educatiu. Ponències i Comunicacions*: 51-79. Barcelona: A.P.P.S.
- BOLEA, E.; MARTÍN-CARO, L.; OTERO, P., y SABATÉ, J. (1995): *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de Educación Especial* (Tomos I y II). Madrid: M.E.C. (documentos provisionales).
- BRENNAN, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C. Siglo XXI.
- BRONFENBRENNER, U. (1985): "Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- BROWN, F., y LEHR, D. H. (1989): *Persons with profound disabilities issues and practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

- BROWN, L. (1989): *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán. Fundació catalana Síndrome de Down.
- BRUNNER, J. (1982): "The formats of language acquisition". *American Journal of Smiotics*, 1-16.
- CARBONÉS, J.; FONT, J., *et al.* (1986): *L'alumne amb retard mental en el període de 12 a 16 anys*. (Documento no publicado).
- COLEMAN, M., GILLBERG, CH. (1989): *El autismo, bases biológicas*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLL, C. (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos curriculares". *Cuadernos de Pedagogía*, 168. Barcelona.
- COLL, C., *et al.* (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CUOMO, N. (1994): *La Integración Escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Aprendizaje Visor.
- DE AJURIAGUERRA, J., y MARCELLI, D. (1987): *Manual de Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson.
- DEL CARMEN, L. (1993): *La planificació de cicle i curs*. Barcelona: Graó.
- DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- DE LA CRUZ, F. F., y LAVECK, G. D. (1979): *Sexualidad y retraso mental*. San Sebastián: S.I.I.S.
- DONLON, E. T., y FULTON-BRUTON, L. (1990): *La enseñanza de los deficientes severos y profundos. Un enfoque práctico*. Madrid: M.E.C. Siglo XXI.
- EDWARDS, S. P., y ELKINS, T. E. (1988): *Nuestra sexualidad. Por una vida afectiva y sexual normalizada*. Barcelona: Fundación Catalana Síndrome de Down.
- FAGG, S.; AHERNE, A.; SKELTON, S., y THORNBUR, A. (1990): *Communication for all. A cross curricular skill involving interactions between 'Speaker and Listener'*. Glasgow: David Fulton Publishers Ltd.
- FAGG, S.; AHERNE, A.; SKELTON, S., y THORNBUR, A. (1990): *Mathematics for all. An Interactive Approach within level 1*. Glasgow: David Fulton Publishers Ltd.
- FAGG, S.; AHERNE, A.; SKELTON, S., y THORNBUR, A. (1990): *Science for all. Scientists in the Making from de Earliest Experiences*. Glasgow: David Fulton Publishers Ltd.

- FAGG, S.; AHERNE, A.; SKELTON, S., y THORNER, A. (1990): *Entitlement for all in practice. A broad, balanced and relevant curriculum for pupils with severe and complex learning difficulties in the 1990's*. Glasgow: David Fulton Publishers Ltd.
- FALVEY, M. A. (1989): *Community based curriculum. Instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- F. E. A. P. S. (1993): "La asistencia a las personas con deficiencia mental profunda". *Siglo Cero*, 145, 14-43.
- F. E. D. E. M. P. S. (1994). *Deportes para minusválidos psíquicos*. Madrid: INSERSO
- FERNÁNDEZ, M. P. (1992): "Interacción social y comunicación preverbal en bebés". *Logopedia, foniatria y audiología*, vol. XII, 1, 10-18.
- FORD, A.; SCHNORR, R.; MEYER, L.; DAVERN, L. (1989): *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- FRITH, U. (1991): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- FRÖHLICH, A. (1982): "Comienzos de una estimulación temprana global en el aspecto sensomotor". *Siglo Cero*, 82, 20-33.
- FRÖHLICH, A. (1987): *La stimulation basale: Aspects pratiques*. Lavigny: Institution de Lavigny.
- FRÖHLICH, A. (1993): *La stimulation basale*. Lucerna: SZH/SPC.
- GARANTO, J. (1989): *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: P.P.U.
- GARCÍA, J. N. (1992): *Evaluación y desarrollo de la intención comunicativa*. Valencia: Promolibro.
- GINÉ, C. (1987): "El retraso en el desarrollo. Una respuesta educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 83-94
- GINÉ, C., et al. (1989): *Educació especial: Noves perspectives*. Barcelona: Laia.
- GINÉ, C. (1994): *Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: Bases per a un programa d'educació familiar*. (Tesis no publicada).
- HOGG, J., y SEBBA, J. (1986): *Profound retardation and multiple impairment*. London: Croom Helm.
- JIMÉNEZ, N., y MOLINA, L. (1989): *La escuela infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Barcelona: Laia.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1990): *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON-MARTÍN, N., et al. (1994): *Currículo Carolina: Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales*. Madrid: T.E.A.

- ▣ JUAN-ESPINOSA, M.; COLOM, R., y FLORES, V. (1992): *Contexto y Retraso Mental*. S.E.C.- U.A.M. *Sistema de evaluación de centros para personas con retraso mental*. Madrid: C.I.D.E.- M.E.C.
- ▣ KAYE, K. (1986): *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- ▣ KENT, L. U. (1983): "El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención". *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 2, 78-95.
- ▣ KENT, L. U., y SHERMAN, E. R. (1988): *Lenguaje cotidiano*. Barcelona: Martínez Roca .
- ▣ KIERNAN, C.; JORDAN, R., y SAUNDERS, C. (1990): *Como conseguir que el niño juegue y se comuniqué*. Madrid: INSERSO.
- ▣ KIERNAN, C.; REID, B., y GOLDBART, J. (1987): *Foundations of communication and language*. Glasgow: Manchester University Press.
- ▣ LEWIS, V. (1991): *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Barcelona: Paidós.
- ▣ LOCK, A. (1980): *The guided reinvention of language*. London: Academic Press.
- ▣ LONGHORN, F. (1991): *Programa sensorial para niños con necesidades especiales*. Madrid: INSERSO.
- ▣ LUCKASSON, R., et al. (1992): *Mental retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. Whashington: A.A.M.R.
- ▣ McDONALD, E. T. (1985): *Sistema Bliss. Enseñanza y uso*. Madrid: M.E.C.
- ▣ McINNES, J. M., y TREFFRY, J. A. (1988): *Guía para el desarrollo del niño sordo-ciego*. Madrid: M.E.C.-Siglo XXI
- ▣ MARCHENA, C. (1992): *El Trastorno Autista. Contextualización e intervención logopédica*. Sevilla: Alfar.
- ▣ MARCHESI, A. (1992): "La Reforma y el Proyecto curricular de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, 199,
- ▣ MARCHESI, A.; CARRETERO, M., y PALACIOS, J. (Comp.) (1985): *Psicología Evolutiva*. (Tomos I, II y III). Madrid: Alianza.
- ▣ MARCHESI, A.; COLL, C., y PALACIOS, J. (Comp.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. (Tomos I, II y III). Madrid: Alianza.
- ▣ MARTÍN, A.; MARQUEZ, M. O.; RUBIO, V. J., y JUAN-ESPINOSA, M. (1990): *Sistema de evaluación y registro del comportamiento adaptativo W.V. U.A.M.* Madrid: M.E.P.S.A.
- ▣ MARTÍN-CARO, L.; OTERO, P.; SABATÉ, J., y BOLEA, E. (en prensa): "Entornos educativos para alumnos gravemente afectados: Dimensiones y criterios para el diseño de actividades". *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje 1995*. Madrid.
- ▣ MARTÍN-CARO, L. (1993): Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa. En Rosa, A.; Montero, I. y García, M. C. (Eds). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*, 17-86. Madrid: MEC-CIDE.

- MAURI, T. (1993): "Los contenidos escolares". *Aula de Innovación Educativa*, 11,
- MESTRES, J. (1993): *Cómo construir el Proyecto curricular de centro*. Valencia: Vicens Vives.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Intervención educativa en Autismo Infantil I*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma de Educación Infantil (Cajas Rojas)*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma de Educación Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma de Educación Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas)*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *La Reforma educativa y los centros específicos de educación especial*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *La Reforma educativa y los centros específicos de educación especial. Informe-Síntesis*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: M.E.C.
- MILES, M. (1988): "La deficiencia mental profunda. El último desafío". *Siglo Cero*, 116,
- MITTLER, P. (1988): "La ayuda a las personas con deficiencia profunda. Panorámica general". *Siglo Cero*, 116 .
- MUSSELWHITE, C. R. (1990): *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: INSERSO.
- NORDQVIST, I. (1991): *Sexualidad y discapacidad: un tema que nos concierne a todos*. Madrid: INSERSO.
- O.M.S. (1983): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Consecuencias de la Enfermedad*. Madrid: INSERSO.

- ONRUBIA, J. (1994): "Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". *Capítulo 5. Tesis doctoral*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. (No publicada)
- ORELOVE, F. P., y SOBSEY, D. (1991): *Educating children with multiple disabilities. A Transdisciplinary Approach*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- ORTEGA, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- OTERO, P.; MARTÍN-CARO, L.; BOLEA, E., y SABATE, J. (en prensa): "Orientaciones para la elaboración del proyecto curricular en los centros de educación especial". *Jornades D'Intercanvi Dels C.E.E. De la Comunitat Valenciana*, 1995. Valencia.
- PÉREZ, J. C. (Coord.) (1994): *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- PEYDRO, S.; COMPANY, J., y AGUSTI, J. (1993): *La educación de los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes. El Proyecto educativo y el Proyecto curricular en los centros de Educación Especial*. Valencia. (No publicado).
- RIVIERE, A. *et al.* (1988): *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo infantil*. Madrid: C.I.D.E.-M.E.C.
- RIVIERE, A. (1991): *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- RIVIERE, A. y COLL, C. (1985): Individuación e interacción en el período sensoriomotor: apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social. *XX Jornadas de estudio de APSLF*. Lisboa.
- ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993): *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- ROSA, A., MONTERO, I. y GARCÍA, M. C. (1993): *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- RUEDA, P.; DE CARLOS, A.; GOÑI, M. J.; CHARO C.; OTERO, P.; REGUÉ, M. A., y URBIETA, E. (1992): *Retraso mental severo y profundo y necesidades educativas especiales*. Victoria: Gobierno Vasco.
- SABATE, J.; MARTÍN-CARO, L.; OTERO, P.; BOLEA, E. y BLAS, R. (1995): "La adaptación del currículo en los centros de Educación Especial". *I Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca.
- SEBA J., *et al.* (1992): *National curriculum and pupils with severe learning difficulties*. Londres: N.C.C.- I.N.S.E.T. Resources.
- SERVEIS PEDAGOGICS. (1995): *Pautas para la elaboración de materiales curriculares*. Barcelona: Graó.
- SCHAEFFER, B.; MUSIL, A., y KOLLINZAS, G. (1980): *Total communication. A signed speech program for non verbal children*. Illinois: Research Press.

- SCHAEFFER, B. (1986): Lenguaje de signos y lenguaje oral para niños minusválidos. En M. Monfort, *Investigación y Logopedia*. Madrid: C.E.P.E.
- SCHALOCK, R. (1995): Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AA.M.R. de 1992. *Siglo Cero*. Vol. 26 (1) 6-13.
- SNELL, M. (1993): *Instruction of students with severe disabilities*. New York: MacMillan Publishing Company.
- SNELL, M. (1987): *Systematic Instruction of Persons with Severe Handicaps*. Columbia: Merrill.
- SOBSEY, D. (1987): *Ecological Inventory Exemplars*. Alberta: The Department of Educational Psychology.
- SORO, E.; ROSSELL, C., y Col. (1988): *Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación*. Madrid: ATAM-FUNDESCO.
- SORO, E., y BASIL, C. (1993): "Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en hablantes asistidos". *Infancia y Aprendizaje*, 64, 29-48.
- SOTILLO, M.^a (Ed.). (1993): *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.
- TAMARIT, J. (1986): Programa de comunicación total: su influencia sobre el desarrollo general del niño. En *Actas del 4.º Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles*. Valladolid.
- TAYLOR, R. L., y STERNBERG, L. (1989): *Exceptional children. Integrating Research and Teaching*. New York: Springer-Verlag.
- VV. AA. (1993): "Sexualidad y retraso mental (I y II)". *Siglo Cero*, 145 y 146.
- VV. AA. (1993): "El Autismo. Cincuenta años después de Leo Kanner (I y II)". *Siglo Cero*, 149 y 150.
- VV.AA. (1994): "Proyectos curriculares". *Cuadernos de Pedagogía*, 223.
- VV. AA. (1993): "Técnicas alternativas y aumentativas de comunicación para alumnos y alumnas con discapacidad motora". *Infancia y Aprendizaje*, 64.
- VV. AA. (1992): "El vocabulario Makaton". *Siglo Cero*, 141, 12-26.
- VV. AA. (1992): *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana.
- VERDUGO, M. A. (1989): *Programas Conductuales Alternativos (P.C.A.)*. Madrid: MEPSA.
- VERDUGO, M. A. (1994): "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR". *Siglo Cero*, 25 (vol. 3).

- VILA, I. (1990): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- VON TETZCHNER, S., y MARTINSEN, H. (1993): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.
- VON TETZCHNER, S. (1993): "Desarrollo del lenguaje asistido". *Infancia y Aprendizaje*, 64, 9-28.
- ZABALA, A. (1992): "Elaboración de los PCC. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones? *Aula de Innovación Educativa*, 3.
- ZALDIVAR, F.; RUBIO, V., y MÁRQUEZ, M. O. (1995): *Sistema de evaluación para personas plurideficientes*. Madrid: C.E.P.E.
- ZANGARI C.; LLOYD, L. L., y VICKER, B. (1994): "Augmentative and alternative communication: an historic perspective". *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 27-59.
- VYGOTSKY, L. S. (1993): *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press. Versión española: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979
- WERSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN Pedagógica
CENTRO de DESARROLLO CURRICULAR