



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo	Incluindo e comprendendo a Diversidade Funcional Cognitiva na aula: unha proposta de intervención inclusiva
Fin de Grao	

María Rodríguez Doval

Xullo 2024

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre/a de Educación Primaria.

Incluindo e comprendendo a Diversidade
Funcional Cognitiva na aula: unha proposta
de intervención inclusiva

Incluyendo y comprendiendo la Diversidad
Funcional Cognitiva en el aula: una
propuesta de intervención inclusiva

Including and understanding Cognitive
Functional Diversity in the class: a proposal
for inclusive intervention

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1 Atención á Diversidade aproximación á conceptualización	3
2.2 Modelos de Atención á Diversidade.....	4
2.3 Marco legislativo da Atención á Diversidade.....	7
2.4 Medidas de Atención á Diversidade.....	10
2.5 Diversidade funcional cognitiva	14
3. Proposta de Intervención	17
3.1 O Caso de Sabela: descrición e contextualización.....	17
3.2 Necesidades	18
3.3 Obxectivos.....	19
3.4 Contidos.....	19
3.5 Competencias Clave	22
3.6 Actividades	22
3.7 Metodoloxía	26
3.8 Recursos	28
3.9 Organización e temporalización	29
3.10 Avaliación	30
3.11 Orientacións para a familia e o traballo no fogar	31
4. Conclusións e reflexións do traballo.....	32
5. Referencias bibliográficas.....	34
ANEXOS	41

Índice de anexos

Anexo A: Táboa de relación entre actividades, competencias e contidos a traballar	41
Anexo B: Actividade “Coñecendo a contorna a ritmo de roteiro”	42
Anexo C: Actividade “Explorando o corpo e os movementos”	43
Anexo D: Recursos de aula.....	44
Anexo E: Actividade “PadMan”	44
Anexo F: Actividade “Cada cousiña no seu lugar”	44
Anexo G: Actividade “Espazo Crea”	45
Anexo H: “Move o teu esqueleto”	45
Anexo I: Actividade “Crebacabeceando”	46
Anexo J: Estruturação TEAACH.....	47
Anexo K: Rúbrica avaliación alumna.....	48
Anexo L: Autoavaliación docente	51

Resumo

O obxectivo do presente traballo de fin de grado identifícase co deseño dun programa de intervención individualizado para as características dunha alumna con diversidade funcional cognitiva baseado nos principios de inclusión e equidade. A fin de deseñar e planificar adecuadamente o plan de apoio, foi preciso afondar no coñecemento teórico que concirne á diversidade funcional cognitiva contextualizando e definindo as particularidades desta necesidade educativa especial. Para elo fíxose unha aproximación á conceptualización e descrición desta diversidade funcional, un percorrido histórico polos modelos e leis que rexeron a atención ás Necesidades de Apoio Educativo no territorio español e comunitario, e tamén revisáronse documentación específica na que se ofrece información fundamentada sobre os diferentes modelos, estratexias e recursos para a intervención educativa eficaz e inclusiva. Seguidamente, propónse o caso específico dunha alumna con esta afección e ofrécese un Proxecto de Intervención que se asenta nos principios do Deseño Universal de Aprendizaxe e que aposta por unha formación integral, baseada nas necesidades e intereses da alumna e que favorece a participación e a igualdade de oportunidades para todo o alumnado.

Palabras Clave: Atención á Diversidade, Diversidade funcional cognitiva, Proxecto de intervención psicopedagóxica, Necesidades Educativas Especiais e inclusión.

Resumen

El objetivo del presente trabajo de fin de grado se identifica con el diseño de un programa de intervención individualizado para las características de una alumna con diversidad funcional cognitiva basada en los principios de inclusión e equidad. Con la finalidad de diseñar y planificar adecuadamente el plan de apoyo, fue necesario profundizar en el conocimiento teórico que concierne a la diversidad funcional cognitiva, contextualizando y definiendo las particularidades de esta necesidad educativa especial. Para ello se hizo una aproximación a la conceptualización y descripción de esta diversidad funcional, un recorrido histórico por los modelos y leyes que rigieron la atención a las Necesidades de apoyo Educativo en el territorio español y comunitario, y también se revisó documentación específica en la que se ofrece información fundamentada sobre los diferentes modelos, estrategias y recursos para la intervención educativa eficaz e inclusiva. Seguidamente, se propone el caso específico de una alumna con esta afección y se ofrece un Proyecto de Intervención que se asienta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y que apuesta por una formación integral, basada en las necesidades e intereses de la alumna y que favorece la participación y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Palabras Clave: Atención a la Diversidad, Diversidad funcional cognitiva, Proyecto de intervención psicopedagógica, Necesidades Educativas Especiales e inclusión.

Abstract

The objective of this final degree project is identified with the design of an individualised intervention programme for the characteristics of a student with cognitive functional diversity based on the principles of inclusion and equity. In order to adequately design and plan the support plan, it was necessary to deepen the theoretical knowledge concerning cognitive functional diversity, contextualising and defining the particularities of this special educational need. For this purpose, an approach was made to the conceptualisation and description of this functional diversity, a historical review of the models and laws that governed the attention to the Educational Support Needs in the Spanish and Community territory, and specific documentation was also reviewed, which offers substantiated information on the different models, strategies and resources for effective and inclusive educational intervention. Next, the specific case of a pupil with this condition is proposed and an Intervention Project is offered which is based on the principles of Universal Learning Design and which is committed to comprehensive education, based on the needs and interests of the pupil and which favours participation and equal opportunities for all pupils.

Key Words: Attention to Diversity, Cognitive Functional Diversity, Psychopedagogical Intervention Project, Special Education Needs and inclusion.

1. Introducción

Tonucci (2014) refírese á “escola construtiva” como impulsora da diversidade, e neste modelo escolar hai cabida para as múltiples diferenzas e formas de facer do alumnado, algo que cómpre considerar dende o eido educativo. Nesta liña, Zambrano-Zambrano et al. (2023) apuntan que os docentes han de organizar as súas actuacións pedagóxicas, a nivel individual e en coordinación co resto do equipo docente, co obxectivo de poñer en valor as potencialidades do alumnado e darlle cabida a todo el; o que corresponde ao modelo de ensinanza inclusiva. Así, ten cabida que o profesorado estructure os procesos de aprendizaxe de forma máis individual, eliminando as máximas barreiras dos procesos de ensinanza e procurando un currículo realmente inclusivo (Sánchez-Serrano, 2023), precisando de “estratexias de instrución individualizada” (González e Grande, 2015 p.154) e da personificación dos procedementos educativos (Márquez e García, 2021).

Polo tanto, para atender ás necesidades individuais, resultan de suma importancia os apoios ao alumnado no conxunto do contexto escolar, adaptando o ensino-aprendizaxe, coordinando as actividades e involucrando á familia e outros axentes na vida escolar. En definitiva, activar todas as posibilidades do medio tratando de eliminar os obstáculos e alcanzar unha participación plena de todo o alumnado (Booth e Ainscow, 2011).

En suma, o anterior pon de manifesto a importancia da elaboración deste traballo, que nace na planificación dos departamentos de orientación, onde, para conseguir unha educación personalizada, así como unha atención de calidade á diversidade do alumnado con Necesidades Educativas Específicas, deséñanse programas de intervención individuais, que son as ferramentas principais que guían a *praxe* docente das persoas especialistas de Pedagogía Terapéutica nas aulas (Orde de atención á diversidade do 8 set 2021, artigo 57).

O obxectivo é desenvolver o deseño dunha proposta centrada nun caso de diversidade funcional cognitiva na aula de Educación Primaria, contribuíndo a demostrar a adquisición de competencias docentes para planificar, avaliar e innovar na práctica educativa, o que constitúe un dos obxectivos da natureza deste TFG.

Conforme o recollido no plan de estudos da titulación (*Grao En Mestre En Educación Primaria*) e na memoria de verificación do título (Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2014), e de conformidade co Real Decreto

1393/2007 polo que se establece a ordenación das Ensinanzas Universitarias Oficiais, as competencias xerais que se desenvolven a través do presente traballo son as seguintes:

- Diseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade que atendan a igualdade de xénero, a equidade e o respecto dos dereitos humanos.
- Competencia informacional.

Así mesmo, tamén recollidas na memoria do grao, as competencias específicas ás que se contribúe coa elaboración deste traballo (Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2014; Real Decreto 1393/2007) son:

- Identificar dificultades de aprendizaxe, informais e colaborar no seu tratamento.
- Diseñar, planificar e avaliar a actividade docente e a aprendizaxe na aula.
- Identificar e planificar a resolución de situacións educativas que afectan a estudantes con diferentes capacidades e distintos ritmos de aprendizaxe.

O deseño da proposta de intervención fíxose seguindo o establecido pola Consellería de Educación (Orde do 31 de Xaneiro de 2024), e a estrutura do presente informe constará:

Primeiramente, dun marco teórico no que se contextualizará a Atención á Diversidade (Epígrafe 2.1), a evolución dos modelos (E. 2.2) e as leis que a regulan no contexto próximo (Galicia, España) (E. 2.3), así como as medidas pedagóxicas e educativas determinadas para abordala (E. 2.4). Asemade, faise unha aproximación á necesidade concreta para a que se desenvolve a proposta, a Diversidade Funcional Cognitiva (E. 2.5).

A continuación, desenvolverase a proposta, que constará da contextualización (E. 3.1), así coma das necesidades concretas para as que se diseña a intervención (E. 3.2), os obxectivos a acadar (E. 3.3), contidos (E. 3.4) e competencias clave (E.3.5) que servirán de guía para deseñar as actividades (Epígrafe 3.6), a metodoloxía (E. 3.7) e recursos que van ser empregados (E. 3.8), e a organización e temporalización do programa (E. 3.9). Por último, deseñárase a avaliación (E. 3.10) para determinar se se cumpriron os obxectivos, así como as orientacións (E. 3.12) que pode seguir a familia para completar o Plan de Apoio.

Con todo, estableceranse as conclusións extraídas da elaboración deste traballo tratando de resumir e conectar as ideas extraídas ao longo do proceso (E. 4).

2. Marco teórico

2.1 Atención á Diversidade aproximación á conceptualización

A *Diversidade* está adherida a todas as persoas xa que, paradóxicamente, a única característica común a todas nós é que somos diferentes. Esta realidade, innegablemente, é transferible e ampliable a todos os axentes que participan dos eidos e contextos educativos. Coincidindo con Grande e González (2015), a diversidade está presente dende alumnado ata familias, pasando polo profesorado, equipos directivos, e persoal non docente. Así, e en resposta ao principio de equidade que debe primar na educación, hai que valorar a idiosincrasia e o contexto do estudantado, a fin de personificar a educación, dende o centro en particular, e dende o conxunto do sistema en xeral (Casanova, 2016).

É importante diferenciar o concepto de *Diversidade Funcional*, termo acuñado por primeira vez no Foro de Vida Independente no 2005 e polo que se pretende modificar a consideración da discapacidade dende un enfoque social. Entendendo así a cada individuo como un ser único e aportando unha visión xeral na que as persoas son máis que a súa condición física, por tanto, recoñecendo os Dereitos Humanos (Iláñez - Domínguez, 2009). Nesta diverxencia social das capacidades é no que se pretende poñer o foco dende este momento en diante. Segundo o que indican Posada et al. (2015), o concepto foi empregado para denominar a persoas con capacidades distintas, necesidades educativas diferenciadas, ou limitacións nalgún aspecto da súa vida. Así, a importancia do termo e a xustificación do seu uso radica na capacidade da linguaxe para orientar o pensamento social, que neste caso, trata de afastarse da perspectiva médica (patoloxía-déficit) e centrarse na capacidade de desenvolverse das persoas pese ás limitacións que o contexto dispón, e que o seu funcionamento non sexa o que a sociedade entende por normotípico (Romañach e Lobato, 2007). Neste senso, Velázquez et al. (2013) apuntan a que non é un construto fácil de cambiar nas sociedades e que atende a infinidade de factores, mais pretende comprender as realidades individuais aportando cada quen da maneira en que poida ao desenvolvemento social e humano. Nesta liña, pódese entender que na actualidade o termo emprégase dende unha perspectiva socio-educativa a fin de poñer “maior énfase na pluralidade máis que na deficiencia” (Posada et al., 2015, p.198).

Deste modo, seguindo a orde do 8 de setembro do 2021, coa finalidade de erradicar calquera tipo de desigualdade ou exclusión cara ao alumnado, e poñendo en valor os beneficios e o potencial positivo da diversidade na sociedade, enténdese a *Atención á Diversidade* como o conxunto de decisións que se poñen en marcha no sistema educativo para dar resposta ás necesidades individuais do alumnado, independentemente da orixe destas. Para que esta atención sexa completa e eficaz debe garantirse o compromiso dende todas as esferas que conforman a comunidade educativa, con especial responsabilidade, como regula a lei, dos profesionais docentes, orientadores e cargos directivos. Nesta liña, na 48ª Conferencia Internacional de Educación da ONU (2008) apuntábase a que a atención á diversidade non é falar de alumnado con necesidades, problemas ou capacidades extraordinarias, senón dun currículo elástico que responda á realidade diversa das aulas.

Con todo, o termo ten unha longa traxectoria, porque tal como explican Palomero et al. (1998), é a partir dos anos 70 cando xorde con maior intensidade nos países máis avanzados a idea de atender á totalidade da comunidade dende a escola, o que provocou cambios e modificacións nas políticas educativas para comezar a transformar o modelo socio-educativo dende o que se proxecta a educación e formación da cidadanía.

2.2 Modelos de Atención á Diversidade

A atención á diversidade pode ser entendida de diversas maneiras en función da sociedade, a política ou o momento histórico. Segundo os diferentes paradigmas sociais (definidos segundo as variables mencionadas previamente), van resultar distintas formas de entender e atender á diversidade e, por conseguinte, dan lugar a diferentes modelos. Estes mudaron co paso do tempo e nos diferentes contextos, seguindo en continua evolución.

Para poder comprender as diferenzas seguirase a adaptación de Martín-Ondarza (2018) sobre os modelos de atención á diversidade no ámbito socio-educativo, na que se diferencian catro: exclusivo, segregador, integrador e inclusivo.

Ata a Idade Moderna seguiuse un modelo baseado na Exclusión, no que o dereito á educación era negado a quen non cumprise cos estándares de normalidade. Como apuntan Rojas e Haya (2018), a través de medidas e formas de organización os centros procuraron minguar a diversidade das aulas (proceso de homoxeneización da poboación), sen deixar cabida a todo aquel que non se adherise ás características para as que se deseñara a escola.

Esta situación, que simula afastada, segue vixente nos nosos días noutras realidades sociais onde hai nenos e nenas que non reciben educación básica (Martín-Ondarza, 2018).

Houbo un grande avance nos períodos sucesivos, xa que se recoñeceu o dereito á educación a quen se lle tiña negado anteriormente, como a “nenos e nenas con discapacidade, membro de minorías étnicas...” (Tomasevski, 2008 p.84). Pese a este avance, o modelo é, *de facto*, segregador, o que implica que se mantén unha diferenciación por grupos, na que as persoas que non encaixan nos estándares considerase que necesitan unha educación diferenciada e centrada na súa carencia (Martín-Ondarza, 2018). Así nacen os centros de Educación Especial, coa premisa de que a atención será mellor a maior similitude das características do alumnado ao que se atenda a un mesmo tempo (Rojas e Haya, 2018).

Non foi ata os anos 80 que se empezou a optar por un modelo integrador no que se incorpora ás persoas con diversidade funcional aos centros ordinarios, proporcionando os recursos para atender as súas necesidades. Malia tratar de proporcionar un entorno máis normalizador, séguese a poñer o foco no déficit, deixando cabida ás etiquetas (Guirao, 2012) que limitan a aceptación do entorno que segue a diferenciar a este alumnado.

É entre os 90 e os 2000 cando, co impulso da UNESCO e os cambios na lexislación educativa europea, comeza a aparecer a idea do modelo inclusivo. Incluír é “facer que algo ou alguén forme parte ou sexa membro de algo” (Real Academia Galega, 2024), polo tanto, a inclusión educativa pode entenderse como o mecanismo a través do que se permite o desenvolvemento integral de todos os suxeitos, respectando as diferenzas e atendéndoas segundo sexa necesario (Sáez-Carreras, 1997), para así “garantir o dereito á educación de calidade” para todas as persoas (Crisol, 2019 p.2). Deste xeito, tal e como propón a *Guía de Buenas Prácticas para a Educación Inclusiva* (Solla, 2013), podemos entender a inclusión como unha “ferramenta de mellora das posibilidades de aprendizaxe e participación de todos os nenos e nenas” (p.8).

Este modelo supón un xiro nas dinámicas aplicadas no eido educativo, xa que alude á diversidade como elemento enriquecedor, igual que apuntaban García et al.(2014) e a orde do 8 de setembro 2021. Tamén contempla a flexibilidade do currículo ou as diferentes metodoloxías para poder chegar a todo o alumnado de forma máis persoal e individualizada, atendendo ás súas necesidades e intereses. O foco ponse no contexto, nas barreiras que

este impón, e consecuentemente, na intención de eliminalas ou diminuílas para garantir o acceso, participación e aprendizaxe de todas as persoas, con igualdade de oportunidades. En consonancia con este modelo, o Obxectivo de Desenvolvemento Sostible (ODS) número 4 (Nacións Unidas, 2023), que busca unha educación de calidade, pretende acadar antes do 2030 a garantía dunha educación inclusiva, ecuánime e de calidade, así como unha aprendizaxe durante a vida. Polo que, non só as escolas camiñan cara un modelo máis inclusivo, atendendo á formación docente, abrindo a escola á comunidade ou traballando por comunidades de aprendizaxe (González e Grande, 2015), senón que as institucións autonómicas, nacionais e internacionais buscan primar tamén a inclusión educativa.

Esta aposta pola inclusión está presente dende o 1989, onde na Convención dos Dereitos do Neno aludiuse á aplicación dos dereitos e prevención de discriminación por natureza ou condición persoal (artigo 2). No que refire á diversidade funcional, establécese o dereito a unha vida plena, cos coidados extraordinarios e medidas especiais oportunas para que os nenos e nenas con algunha limitación participen da actividade social (artigo 23).

Asemade, a Declaración das Nacións Unidas sobre os Dereitos das Persoas con Discapacidade (2006) supón un cambio de paradigma na forma de percibir e abordar a diversidade. Así, na liña anterior da non discriminación, promove a igualdade de dereitos a pesares das limitacións e a diversidade de apoios precisos, tratando as barreiras sociais ante a discapacidade e ampliando a definición desta. Busca, por tanto, garantir a participación na sociedade dende a igualdade de oportunidades e o respecto dos dereitos humanos, a fin de chegar á plena inclusión social (Nacións Unidas, 2006).

É dende na Declaración de Incheon (2015) onde se establece un compromiso global na procura dun desenvolvemento sostible e unha sociedade máis xusta, o que radica dunha educación inclusiva e de calidade para todas as persoas ao longo da vida. Destaca por centrarse, a maiores do anterior, na equidade e o desenvolvemento de competencias para a vida, o desenvolvemento sostible e o traballo entre países e organizacións na aposta pola educación inclusiva como un compromiso social (UNESCO, 2015).

Con todo, estas propostas revisan a abordaxe da atención á diversidade e buscan novas formas metodolóxicas para atender aos principios e máximas da mellor forma posible.

2.3 Marco legislativo da Atención á Diversidade

2.3.1 A atención á diversidade na lexislación estatal dende os comicios

Para comprender a evolución da Atención á Diversidade, a clasificación de Berengueras e Vera (2015) sobre o percorrido legislativo da educación en España será un punto de apoio.

No primeiro documento regulador da educación menciónase a posibilidade de modificacións para atención a persoas con diversidade auditiva nos centros destinados para atender estas características (art.67). Ademais, o artigo 108, alude á existencia de centros específicos en cada distrito universitario, así como a atención dos infortunados nos centros ordinarios segundo se poida (*Lei de Instrución Pública, 1857*).

Case cen anos despois, a Lei Xeral de Educación menciona xa a pedagogía das prácticas educativas, e fai alusión aos profesionais de Pedagogía Terapéutica no capítulo centrado na regulación da Educación Especial (*Lei 14/1970*).

A seguinte lexislatura introduce a non discriminación cara as persoas que forman o centro, aceptando así as modificacións necesarias en materia curricular ou da contorna, e garantindo a educación de toda persoa española (*Lei Orgánica 5/1980*). Deseguido, na modificación desta lei, ademais de garantir a escolarización do alumnado con Necesidades Educativas Especiais, aparece recollida a existencia dos centros de Educación Especial e as pautas para a súa regulación (*Lei Orgánica 8/1985*).

Porén, rompendo co anterior, no 1982 a *LISMI*, recoñeceu dereitos das persoas con discapacidade, promoveu a igualdade de oportunidades e a necesidade de apoios para a integración e participación; algo decisivo para sentar as bases da inclusión das conseguintes leis educativas. (*Lei 13/1982*).

Mostra do anterior, no 1990 a nova lei concede un capítulo á Educación Especial, recollendo varias disposicións nos artigos 36 e 37. Neles repara nas necesidades educativas, e pon a disposición todos os recursos necesarios para garantir o dereito á educación e a formación integral do alumnado, con independencia das características e dende o momento que se presenten as necesidades. Insta por facer á familia partícipe do proceso escolar e manter aos centros de Educación Especial como referencia no caso de non poder atender as necesidades nos centros ordinarios, e tamén recolle varios artigos para a compensación das

desigualdades, facendo mención ás políticas compensatorias da Educación Especial (*Lei Orgánica 1/1990*). Neste senso, a conseguinte lexislación mantén o anterior e apunta a prestar recursos extraordinarios aos centros cuxo alumnado tivese necesidades educativas, apuntando que este último será considerado como tal no caso de precisar apoio nalgún momento da escolarización. Nesta aposta pola normalización, propón que no segundo ciclo de infantil, non obrigatorio, o alumnado con necesidades educativas especiais sexa escolarizado (*Lei Orgánica 9/1995*).

A posterior desenvolveuse a Lei Orgánica de Educación, na que, recollendo das anteriores propostas, presenta a “meta de conseguir o éxito escolar de todos os mozos e mozas” (*Lei Orgánica 2/2006*, p 6). Así, incide moito na equidade educativa, a accesibilidade á aprendizaxe e eliminación de desigualdades particularmente por motivo dunha discapacidade. O primeiro capítulo do título II é denominado: Alumnado con Necesidade de Apoio Educativo, especificando as diferentes situacións polas que se pode precisar unha atención diferente á ordinaria, apostando por garantir os recursos e apoios, e como abordar curricularmente cada situación a fin da “plena inclusión e integración” (p. 17163). E insistindo en incluír aos axentes da comunidade educativa como garantía de triunfo.

É pioneira en delimitar e diferenciar as Necesidades Educativas Especiais das Dificultades Específicas de Aprendizaxe, regular a incorporación tardía ao sistema escolar ou as altas capacidades, así como o modo de proceder con cada unha delas. Á súa vez introduce a educación inclusiva ou atención á diversidade nos programas de formación permanente do profesorado. Cómpre destacar tamén que o primeiro principio pedagóxico que se establece no artigo 19 na Educación Primaria, é; poñer o esforzo en que se garanta a inclusión, con especial implicación na prevención das posibles dificultades que aparezan. Permite incorporar a lingua de signos á oferta formativa (art. 75), da mesma maneira tamén terá en conta as adaptacións curriculares á hora de avaliar, e ofertará posibilidades de formación alternativas no caso de que o alumnado non consiga os obxectivos da educación obrigatoria.

Algunhas das medidas que adopta para garantir a equidade é a repartición do alumnado con NEAE en diferentes centros para que así se poida atender da mellor forma as súas necesidades, ou que os centros que escolaricen alumnado destas características recibirán maiores recursos, tanto humanos coma materiais.

A través da Lei Orgánica para a mellora da Calidade Educativa (2013), a fin de facilitar a aprendizaxe das linguas estranxeiras, permítese a flexibilización ou uso de alternativas metodolóxicas. De igual modo, centra especial atención na diagnose precoz e en ofrecer un reforzo extra para alumnado con NEAE dentro dos programas de mellora da aprendizaxe, cun respectivo seguimento.

Nesta nova regulación faise fincapé nas dificultades de expresión oral e en proporcionar medidas para que non sexa unha barreira para a aprendizaxe. Aposta polas TIC como ferramenta para permitir o acceso a todas as persoas e adaptar a educación a cadaquén e ao seu contexto. Nesta liña, considera moito o contexto para que as necesidades sexan cubertas, propoñendo proxectos a centros concretos a fin de apoiar a escolarización do alumnado en situación de desvantaxe.

As medidas de avaliación e promoción varían tendo máis en conta as necesidades e a situación do alumnado. Do mesmo modo, considérase ao alumnado NEAE nos programas de Formación Profesional buscando un desenvolvemento integral e o éxito de todo o alumnado, atendendo aos resultados individuais e proporcionando os reforzadores necesarios nas etapas anteriores.

O documento regulador da educación en España na actualidade xorde coa finalidade de que a educación se adapte á sociedade, garantir o éxito de todo o alumnado e introducir modificacións acordes aos obxectivos da Axenda Europea para o 2030.

Na súa aposta pola inclusión a norma elimina a posibilidade de sentenciar centros prioritarios para a escolarización do alumnado segundo as súas características. Como achega máis importante, garante os apoios aos centros ordinarios e o coidado das resolucións de escolarización do alumnado con Necesidades Educativas Especiais segundo cada caso, quedando deste modo os centros de Educación Especial como referencia para os centros ordinarios ou como recurso para a escolarización no caso de necesidades máis específicas.

A mostra desta evolución lexislativa amosa a tendencia actual cara unha educación, dende o marco lexislativo, na procura dunha maior inclusión, e que como se viu, avanza niso, especialmente dende o 2006 coa entrada en vigor da Lei Orgánica de Educación.

2.3.2 A Atención á diversidade na realidade galega actual

Actualmente a Atención á Diversidade no eido educativo galego está regulada polo Decreto 229/2011, o cal se desenvolve na orde do 8 de setembro de 2021. Nela abórdanse dende os aspectos máis teóricos relacionados coa atención á diversidade, as medidas a adoptar, o deseño das intervencións, pasando polos procedementos e estratexias que hai que desenvolver en cada caso particular, os recursos, a colaboración entre axentes educativos e a elección da tipoloxía de escolarización. Engade tamén a abordaxe do desenvolvemento de habilidades emocionais, así como o amparo e busca de talento do alumnado. Para poder materializar estes cambios presta atención á formación docente e o seu desenvolvemento nos centros, que estará apoiado polos propios centros.

No 3º capítulo da Orde do 8 de setembro de 2021 ven recollido o Plan de Atención á Diversidade, documento que deben ter todos os centros educativos da comunidade autónoma, que ilustra as medidas, xestión dos recursos e formas de organización que se porán en práctica para crear un entorno inclusivo que se adapte ás necesidades do alumnado escolarizado en cada escola.

2.4 Medidas de Atención á Diversidade

Tal como se expón anteriormente, tomando de referencia o marco legislativo que regula moitos dos itinerarios e procederes da educación en Galicia, e segundo se expón na Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011; tomarase de referencia o enfoque do Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA), por centrarse no curricular e permitir ao profesorado un guiión sobre o que crear propostas para todo o alumnado, cuxa efectividade aínda está en estudo (Sánchez-Serano, 2023). Este enfoque, orixinario dunha organización estadounidense de desenvolvemento educativo, sostén tres principios: a) multiplicidade de formas de presentación para captar interese e iniciativa, b) múltiples formas de representar o que se presenta e c) múltiples formas de expresar o comprendido (CAST, 2018). O que pretende é permitir maior liberdade nos centros educativos, e sobre todo, no desenvolvemento dos currículos, a fin de acadar a inclusión con independencia da diversidade que se presente. Isto contempla a liberdade e competencia docente para deseñar e desenvolver a o seu labor, considerando as particularidades do alumnado para que este poida acadar as aprendizaxes e desenvolver as competencias establecidas.

2.4.1. Diferenza entre alumnado con NEAE e NEE

Cabe aclarar as diferenzas entre necesidades que pode ter o alumnado. A isto refírese o capítulo 2º da citada orde, no que se define que alumnado pode precisar apoio. Se ben as condicións polas que se necesita este apoio poden ser diversas, o que marcará as diferenzas serán as medidas de apoio adoptadas así como a natureza das dificultades.

Por unha banda defínese ao Alumnado con Necesidades Educativas de Apoio Educativo (NEAE) , considerado aquel que precisa atención distinta da ordinaria por teren

necesidades educativas especiais, atraso madurativo, por trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación, por trastornos de atención ou de aprendizaxe, por descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe, por se atoparen en situación de vulnerabilidade socioeducativa, polas altas capacidades intelectuais, por se teren incorporado tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou de historia escolar.(p 52281.)

Dentro deste grupo de alumnado que precisa dunha atención diferente da ordinaria, atópase o alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Tal e como define o artigo 7 (Orde do 8 de setembro de 2021), esas necesidades deveñen das barreiras limitadoras do “acceso, presenza, participación ou aprendizaxe” (p. 5228), as cales poden derivar de trastornos condutuais, comunicativos e lingüísticos, ou discapacidades que poden perdurar ao longo da escolarización ou unicamente nun período concreto. Polo tanto, para que este alumnado poida acadar os obxectivos de aprendizaxes acordes ao seu estado de desenvolvemento serán precisas medidas de apoio específicas.

Para abordar estas necesidades de apoio, hai que comprender que son as medidas de atención á diversidade, que tal como se cita no artigo 41 da orde do 8 de setembro de 2021, conforme ao artigo 7 do Decreto 229/2011 son “actuacións, estratexias e/ou programas destinados a proporcionar unha resposta axustada ás necesidades educativas do alumnado” (p. 52304). Así, cabe diferenciar entre as medidas de apoio ordinarias e as extraordinarias, definidas en profundidade na sección primeira e segunda deste capítulo da orde do 8 de setembro de 2021 respectivamente.

2.4.2. Medidas ordinarias de Atención á diversidade

As medidas ordinarias poden ser definidas como aquelas que axudan a acadar os obxectivos curriculares sen necesidade de modificar significativamente os elementos organizativos ou o currículo, no que a contidos, criterios e obxectivos de avaliación se refire, actuando no contexto ou a metodoloxía para chegar ás aprendizaxes pretendidas.

Exponse a posibilidade de adaptar e adecuar a organización do centro e da aula ás características do alumnado (art. 43). Nesta liña, cabe que os documentos administrativos e a concreción curricular, así como os métodos de traballo, se adapten ao alumnado e a súas casuísticas (art. 44), primando o traballo con metodoloxía activas nas que se involucre e mesture o alumnado (art. 45). Do mesmo xeito cabe que a avaliación siga a esencia do anterior, empregando as estratexias e adaptacións pertinentes en cada caso (art. 46).

Respecto da agrupación e reforzamento do alumnado, as posibilidades son diversas. Poderían poñerse en marcha “aulas de atención educativa e convivencia”, cuxa finalidade é que asistan de forma puntual cun cometido así como desenvolver habilidades sociais na súa estadía (art. 47). E tamén o profesorado que teña horas libres poderá intervir na aula ordinaria para fortalecer e apoiar a adquisición das aprendizaxes, coa guía da persoa responsable da titoría (art. 48). Á súa vez, o programa de habilidades e competencias sociais, transversal a todas as áreas e espazos educativos, pode ser desenvolto con maior detemento na aula de atención educativa e convivencia, e a finalidade última é acadar un comportamento respectuoso e tolerante para convivir de forma harmónica (art. 53).

Tamén, a fin de paliar o desfase curricular, están os plans de reforzo, aplicables cando se permanece un ano a maiores no mesmo curso (art. 50 e 52). Estes poden estar destinados a un reforzamento personalizado ao longo do curso, a fin de que se superen as dificultades ou para superar as materias pendentes, cunha duración máis curta.

2.4.3. Medidas extraordinarias de Atención á diversidade

A seguir coas medidas extraordinarias, que xustifican o deseño desta proposta, estas pretenden asegurar a atención das necesidades do alumnado con NEE, implicando unha alteración significativa dos ámbitos curricular e organizativo, así como do tipo de escolarización e o acceso aos elementos curriculares ordinarios. Cabe destacar que serán empregadas logo de esgotar todas as ordinarias explicadas anteriormente, e só se hai un

diagnóstico de NEAE e a aprobación da Inspección Educativa e dos pais, nais ou titores legais do alumno/a. No presente traballo unicamente se recollen as que se relacionan co caso exposto no epígrafe 3.1 e coa proposta de intervención deseñada (Ep. 3.3 a 3.12).

Nun primeiro lugar preséntanse as adaptacións curriculares (ACI), que ben poden modificar, reducir ou ampliar significativamente os compoñentes dispostos no currículo, adaptando así ao nivel curricular do alumnado que as precise e partindo do currículo de referencia. Para poñelas en práctica requírese que o seu uso estea xustificado no informe psicopedagóxico. A medida está destinada principalmente a alumnado con NEE, con excepción de poder utilizarse co resto de alumnado con necesidade de apoio, e a súa duración é dun curso ou ciclo, segundo cada caso (artigo 55).

A natureza da proposta de intervención deseñada no marco deste TFG susténtase no apoio do profesorado en Pedagogía Terapéutica (PT) e Audición e Linguaxe (AL), que se ben está dirixido a alumnado con NEE, pódese empregar co resto do alumnado de forma excepcional e adaptada. Este profesorado, ademais de apoiar o traballo do mestre titor (preferiblemente dentro da aula), traballar en colaboración co departamento de orientación e na elaboración das ACI, elaborará os programas de intervención e participará no impulso da inclusión deste alumnado, tendo presenza nas avaliacións.

Por outra banda, a flexibilización da escolarización pode darse nas diferentes etapas do sistema educativo (artigo 58 e 59). En calquera delas pode reducirse ou ampliarse a estadía nun curso ou etapa. Esta flexibilización procederá de distintos modos segundo a etapa escolar que se estea a cursar, pero en calquera caso será supervisada pola xefatura territorial e o equipo de orientación do centro. Así mesmo esta medida extraordinaria debe ser rexistrada no historial académico do alumnado (artigo 60).

No referido ás casuísticas persoais e historia escolar do alumnado hai moitas posibilidades de escolarización e medidas contempladas segundo o caso¹,

Con todo, estas medidas, ordinarias nun primeiro momento, e extraordinarias de seren necesarias, pretenden facilitar a consecución de obxectivos e competencias por parte

¹ Artigos do 63 ao 67, e o 70 da Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se regula a Atención á Diversidade en Galicia.

do alumnado, contemplando as casuísticas e flexibilizando a escolarización a fin de que non supoñan un motivo de abandono ou fracaso escolar, e pretendendo a consecución e cotas óptimas de benestar e calidade de vida do alumnado con necesidades educativas.

2.5 Diversidade funcional cognitiva

2.5.1 Conceptualización

O termo diversidade funcional cognitiva ten pouco percorrido, xa que se foi modificando cos cambios sociais e os progresos na medicina (Pablo-Blanco e Rodríguez, 2020). A súa identificación comeza na Idade Media, entendéndoa dende o modelo de exclusión propios da atención á diversidade (Epígrafe 2.2).

Son as diferentes disciplinas médicas e científicas que estudaron esta diversidade funcional as que se centraron na sintomatoloxía, e utilizaron así termos coma déficit ou minusvalía (Posada et al., 2015). Seguindo unha liña de corte clínica, no *DSM-5-TR* (2024) é denominada “discapacidade intelectual” e recoñecida dentro dos trastornos do neurodesenvolvemento por presentarse un “déficit das capacidades mentais xerais... como o razoamento, resolución de problemas, a planificación...” (p. 38). Determinase pois, que, afecta directamente aos procesos de aprendizaxe, así como, o comportamento adaptativo, que permite participar da sociedade a través da comunicación, a responsabilidade social-individual e os aspectos que circunden á vida cotiá das persoas (*DSM-5-TR*, 2024). Coincide coa *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD, 2019), que substitúe o termo “retraso mental” por “discapacidade Intelectual” e enuncia que se debe dar antes dos 18 anos e está caracterizada por “limitacións significativas” (AAIDD, 2019 P.33) nos aspectos anteriormente mencionados.

Porén, xa no 2002, a *ICF Beginner’s Guide: Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health* da OMS, fai referencia á saúde e o funcionamento en lugar de centrarse na discapacidade, co que o foco está no nivel de saúde, sen descartar que este poida descender concluíndo en discapacidade. Camiñando nesta separación entre a saúde e as persoas que gozan ou non dela, Pablo-Blanco e Rodríguez (2020) apuntan á falta de consenso sanitario sobre se é ou non unha enfermidade, pero inciden na aprobación científica como a condición da persoa que a padece, asumíndoa como unha característica máis e non como unha doenza.

Amais, tal como recolle o Real Decreto Legislativo 1/2013, a discapacidade resulta dunha “interacción entre as persoas con deficiencias previsiblemente permanentes e calquera tipo de barreiras que limiten ou impidan a súa participación plena e efectiva na sociedade, en igualdade de condicións coas demais” (p.95638), e é por esta razón que na actualidade impera o “principio de normalización” (Pablo - Blanco e Rodríguez, 2020). Atendendo a esta máxima, infírese que é a contorna e os valores sociais os que deben ser modificados a fin de percibir as diferenzas como parte da natureza humana e entender esta heteroxeneidade como un fenómeno beneficioso para o crecemento e desenvolvemento da sociedade (Pablo - Blanco e Rodríguez, 2020).

Na conquista da normalización foi esencial o “principio de integración” agora denominado “principio de inclusión” (p. 20), que como recollen Pablo - Blanco e Rodríguez (2020) aposta polo recoñecemento dos dereitos persoais e o emprego dos apoios e adaptacións precisas para dar resposta ás necesidades individuais, tratando sempre de eliminar as barreiras sociais para a participación activa e estimada na sociedade.

En suma, hai numerosos colectivos e asociacións que traballan en prol da mellora e da visibilidade dos dereitos das persoas con diversidade funcional cognitiva², amparados polo Decreto 1/2023, dotando de ferramentas ás familias que o precisan, ofrecendo servizos específicos e códigos de actuación para acadar a máxima autonomía das persoas con diversidade funcional, xa que como apuntaba Estévez (2023a, 2023b) estes estudantes son susceptibles de exclusión social ou educativa dende os primeiros anos.

2.5.2 Estratexias de intervención

Dentro da resposta educativa á diversidade funcional cognitiva, dende o goberno autonómico, e coa colaboración da asociación Down Galicia, elaborouse o *Protocolo para a atención educativa do alumnado con síndrome de Down e/ou Discapacidade intelectual* (2019). Este, xunto cos marcos normativos e reguladores abordados en epígrafes anteriores, constitúe unha ferramenta clave para os docentes, xa que non só ofrece unha aproximación

² Como as 41 entidades galegas que conforman a Federación FEDEMGA, a cal ofrece apoio a familias, persoas con diversidade funcional cognitiva e entidades. <https://www.fademga.org/es/>

conceptual á necesidade educativa, senón que se centra en abordar orientacións para a escolarización, a atención/intervención educativa ou a colaboración familiar.

Dito documento marcará as directrices de actuación, posto que especifica diferentes opcións e estruturas de organización escolar para dar unha resposta e atención educativa apropiada. Como amparo, busca figuras de referencia estables nos profesionais que traballen con este alumnado ou a colaboración e apoio de profesionais externos para adoptar as medidas diferentes de traballo.

Nas orientacións metodolóxicas de aula, o documento propón unha batería de técnicas e estratexias para que o procedemento de ensino-aprendizaxe se adapte ao contexto e necesidades de cada quen e así sexa moito máis individualizado, funcional e positivo. Na liña da creación de contextos DUA valorárase o esforzo, buscaranse situacións novidosas e de éxito para que non desapareza o interese, así como a estruturación da información tanto de forma verbal coma na súa presentación escrita, entre outras moitas³.

Tendo en conta as medidas curriculares posibles, poden aplicarse tanto as ordinarias como as extraordinarias, segundo as necesidades de cada caso, tal como recolle o protocolo anteriormente mencionado. No caso de realizar a adaptación curricular individualizada, novamente destaca o seu carácter personificado para que a adquisición das aprendizaxes sexa máis factible (Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional, 2019).

En calquera caso, cabe destacar o manifestado na Conferencia Internacional de Educación da ONU xa no 2008, e é que para responder coa mellor atención á diversidade “non é falar unicamente de profesorado de apoio senón dun sistema de apoios” (p.76).

Con todo, dentro da planificación destes apoios hai diferentes métodos de intervención, e neste senso é sabido que os plans de apoio deben ser individualizados e asentarse nas necesidades e apoios específicos que requira o alumno ou alumna coa diversidade funcional cognitiva (Pablo - Blanco e Rodríguez, 2020) ou Programas Educativos Individuais (Discapacidade intelectual, 2018). En resumo, temos a disposición certos

³ Orientacións metodolóxicas do Protocolo para a Atención Educativa do alumnado con Síndrome de Down e/ou Discapacidade Intelectual.
https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2018/07/30/07a4bcba21980871be2b3275d9a37c78.pdf

documento e marcos que nos serven de guía para orientar o labor da atención á diversidade, pero a verdadeira competencia está na análise do caso do neno ou nena en particular, así como a identificación das estratexias, recursos, apoios e procedementos que poderían convir en función das necesidades detectadas, as limitacións e potencialidades do individuo (Beledo, 2018), e das oportunidades do ambiente. Partindo desta análise, o docente ten que ser quen de deseñar unha proposta de intervención funcional, eficaz e realista, que malia focalizarse nas estratexias pedagóxico-didácticas, aborde áreas como a condutal, saúde e seguridade ou protección e defensa (Pablo - Blanco e Rodríguez, 2020).

3. Proposta de Intervención

3.1 O Caso de Sabela: descrición e contextualización.

Sabela é unha nena de 7 anos que cursa 3º E.P. nun pequeno centro rural preto da cidade de Santiago de Compostela. Ten diversidade funcional cognitiva, polo que dentro das medidas de atención á diversidade, se identifica como alumnado con NEE do centro. Após os resultados do informe psicopedagóxico, elaborado pola xefatura do departamento de orientación (en colaboración con outros profesionais do centro e a familia), e os informes externos dos profesionais sanitarios, as súas principais características, en termos de limitacións, son:

Comunicación:

- Estruturas moi sinxelas e sen orde sintáctico. Necesidades en aspectos básicos.

Aspecto socio - afectivo:

- Percepcións sociais inadecuadas (respecto do espazo persoal e distancia interpersoal ao tentar comunicarse ou mostrar agarimo, busca constante de contacto físico).
- Xestión e procesamento emocional escaso. Estereotipias motoras ante emocións positivas e cuspidos ante emocións negativas moi fortes.
- Empatía cognitiva só ante situacións coñecidas ou evidencia como o choro ou sorriso.

Aspecto cognitivo:

- Falta de atención e memoria a curto e longo prazo (Non recorda o traballado no día).
- Precisa de actividades sinxelas e curtas.

- Escasa persistencia na tarefa se non ten éxito (experimenta cansazo na realización de tarefas consecutivas).
- Correspondencia numérica e concepto de cantidade.
- Limitacións na lecto-escritura.

Aspecto psicomotriz:

- Limitacións na escrita o que supón uso de materiais adaptados (lapis, tesoiras...).
- Desenvolvemento motor máis lento que o que lle corresponde por idade cronolóxica.
- Carece de axilidade e rapidez nos movementos e non recoñece conceptos espaciais.

Con todo, é unha alumna moi querida na clase, coa que tratan de comunicarse e ter interacción todo o alumnado, axudándoa a comprender as normas sociais e de comportamento que lle custan entender e poñer en práctica. Isto non quita que en determinados momentos máis ociosos tenda ao illamento e xogo individual, como pode ser o patio, xa que descoñece os patróns de xogo ou mesmo estes non son do seu interese.

No ámbito familiar as súas conductas, intencións comunicativas reaccións de afecto son similares ás da escola. Ten unha irmá pequena escolarizada no mesmo centro en infantil sen ningunha necesidade educativa coñecida, e a familia ademais de comunicarse moito co centro trata de ofrecer contornas variadas e ricas que estimulen a Sabela cognitivamente e reforcen o traballo da escola no eido comunicativo e perceptivo -motriz.

En suma, vense afectados tanto os procesos cognitivos básicos coma os superiores, ademais de carecer dos prerequisites básicos para os procesos de escritura (Arriaza, 2018), así como as áreas curriculares lingüística, matemática e psicomotriz, que se verán modificadas segundo a ACI elaborada polo D.O. do centro, á cal se atenderá para o deseño.

3.2 Necesidades

Perceptivo-motriz: Necesidade de desenvolver a motricidade grossa e a fina./ Necesidade de desenvolver a coordinación óculo-manual/ Necesidade de desenvolver a lateralidade/ Necesidade de desenvolver conceptos espaciais.

Comunicativo-lingüístico: Necesidade de desenvolver a comunicación verbal e non verbal. /Necesidade de afondar na estrutura sintáctica a través dun SAAC/ Necesidade de afianzar un sistema de lecto-escritura.

Cognitivo: Necesidade de desenvolver a percepción, a atención e a memoria. / Necesidade de afianzar a correspondencia cantidade-número. / Necesidade de desenvolver aspectos básicos da teoría da mente.

Socio - afectivo: Necesidade de recoñecer as emocións propias e axustar a súa resposta. / Necesidade de adquirir autonomía na rutina diaria./ Necesidade de adquisición de patróns de conduta en actividades ou xogos cotiás.

3.3 Obxectivos

En función das necesidades advertidas e referidas no epígrafe anterior, procedese á priorización das necesidades perceptivo-motrices, establecendo obxectivos específicos para o desenvolvemento da presente proposta de intervención:

Para o **contexto:** Desenvolver orientación espacial na contorna próxima.

Para o **centro:** Potenciar a motricidade grossa.

Para a **aula:** Mellorar a coordinación óculo-manual/ Interiorizar o esquema corporal.

Para a **alumna:** Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade./ Desenvolver a coordinación óculo-manual/ Potenciar o desenvolvemento da lateralidade/ Mellorar a motricidade grossa/ Mellorar a motricidade fina.

3.4 Contidos

Recóllense os contidos procedimentais, actitudinais e conceptuais que se van traballar. En primeiro lugar defínense algún contidos a traballar no conxunto da proposta, e polo tanto, comúns en maior ou menor medida a todas as actividades propostas:

1. Fomento do traballo en equipo e a cooperación nas tarefas que o requiran.
2. Desenvolvemento da escoita activa.
3. Capacidade para comprender as instrucións e levalas a cabo así como producir respostas e expresar as súas ideas e/ou necesidades.

4. Respecto polas quendas de palabra e as ideas expresadas polos demais.
5. Mellora da atención e participación activa no transcurso das actividades.
6. Desenvolvemento da autonomía na execución e toma de decisións durante a tarefa.
7. Aumento da confianza en si mesma, a capacidade de esforzo e a constancia para acadar a imaxe final.

Contexto:

8. Desenvolvemento da orientación utilizando puntos de referencia locais e símbolos pictográficos da contorna real.
9. Desenvolvemento da capacidade de realizar movementos e xiros en distintas direccións (esquerda e dereita) seguindo as indicacións.
10. Aprendizaxe e valoración dos puntos de interese histórico e cultural da parroquia.
11. Recordo de aspectos destacados da ruta e posterior relato na posta en común.

Centro:

12. Fomento da actividade física regular para o benestar e a saúde a través de rutinas de lecer ou eventos deportivos do centro.
13. Mellora das habilidades motoras grosas como a carreira, a escalada ou pedalear.
14. Desenvolvemento compromiso con tarefas específicas na organización do evento.
15. Uso da creatividade para o deseño de carteis informativos.
16. Colaboración e coordinación entre a aula para levar a cabo a tarefa encomendada e difundir eficazmente a información.
17. Fomento da creatividade a través do espazo de recreo para crear.
18. Desenvolvemento de habilidades dramáticas a través do recuncho do recreo.
19. Creación de grupos rotatorios para fomentar as relacións entre iguais e a inclusión.

Aula:

20. Observación e identificación das partes do corpo. Coñece o esquema corporal.
21. Comprensión da función dos ósos, músculos e articulacións no corpo e no movemento.
22. Uso de diferentes fontes para a busca e verificación da información requirida.
23. Uso de ferramentas en liña e alfabetización dixital para a busca de información, produción e elaboración do vídeo.

24. Coordinación e ritmo a través do ensaio e a interpretación da canción.
25. Identificación de emocións propias e alleas, e verbalización das primeiras.
26. Fomento da escoita activa e a comunicación directa respectando as quendas.
27. Fomento da coordinación e precisión óculo-manual cos lanzamentos e recepcións.
28. Axuste dos movementos en función de cada obxecto.
29. Amosar respecto polas intervencións e emocións alleas.

Alumna:

30. Coordinación óculo-manual entre os movementos realizados coas mans e a percepción visual ao colocar, golpear, debuxar ou mover obxectos.
31. Fomento da dominancia lateral no traballo con ambas mans.
32. Atención sostida e concentración para realizar as tarefas e/ou atender ás indicacións.
33. Traballo da motricidade fina coas recompensas.
34. Motivación e autoestima mantidas na tarefa durante períodos prolongados.
35. Fomento da motricidade fina coa a manipulación de obxectos pequenos e o trazo.
36. Relación número – cantidade e introdución de operacións básicas como a suma.
37. Recoñecemento e clasificación de elementos segundo a súa cor.
38. Resolución de problemas e pensamento lóxico para seguir unha secuencia e colocar elementos no lugar correspondente.
39. Trazo de letras e palabras sinxelas.
40. Desenvolver a creatividade e as habilidades artísticas con diferentes recursos (materiais, debuxos libres, formas...).
41. Estimulación sensorial a través da manipulación de materias con diferentes texturas.
42. Desenvolvemento comunicativo: Habilidade para describir a situación dun obxecto de forma precisa utilizando vocabulario referente ao espazo. Capacidade para comprender información oral detallada.
43. Experimentar coa orientación no espazo respecto dunha mesma, habilidade para describir a súa localización e uso de termos espaciais.
44. Memoria visual recordando descrições e situación dos obxectos.
45. Fomento do movemento físico na aula.
46. Mellora das habilidades motrices básicas, a forza e a resistencia.
47. Fomento da seguridade nos movementos.

48. Desenvolvemento da percepción visual identificando cores, patróns e figuras.
49. Razoamento espacial colocando pezas no lugar correspondente para formar unha imaxe.
50. Habilidades para o manexo e o uso adecuado de dispositivos dixitais.

3.5 Competencias Clave

Tras a determinación de obxectivos e contidos a traballar, estes relaciónanse coas Competencias Clave⁴ que se pretenden desenvolver coas actividades (véxase o anexo A). Estas son esenciais para o deseño das propostas didácticas e/ou de intervención, recollidas no Decreto 155/2022, e avaliadas segundo o que determina a Orde do 26 de maio do 2023.

3.6 Actividades

A continuación exemplifícanse actividades para a consecución dos obxectivos propostos. Tratando de que estas sigan o principio de multinivel, con carácter progresivo e secuencial a fin de que exista continuidade no traballo e responder á esperada progresión da alumna. Do mesmo xeito, para potenciar o avance e mellora das limitacións, a proposta está enfocada dende os diferentes axentes que circunscriben ao centro. Nestes atópanse o *contexto*, moi determinante para o desenvolvemento do alumnado; o *centro*, que acolle á comunidade educativa e é o lugar onde pasa a gran parte do tempo a alumna; a *aula*, por ser o seu lugar de referencia no que pasa a maioría do tempo e establece as súas relacións sociais; e para a propia *alumna*, traballando de forma máis focalizada para mellorar nas súas limitacións.

Cabe destacar que na aula lévase a cabo o traballo por proxectos con estacións de aprendizaxe dentro do mesmo (metodoloxía activa de ensinanza-aprendizaxe). Neste caso as actividades correspóndense ao proxecto “*Ata onde podemos chegar co corpo*” polo que parte das actividades corresponderán a esta temática.

⁴ Competencias Clave segundo o Decreto 155/2022.

CCL: Competencia en comunicación lingüística.

CP: Competencia plurilingüe.

STEM: Competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñaría.

CD: Competencia dixital.

CPSAA: Competencia persoal, social e de aprender a aprender.

CC: Competencia cidadá.

CE: Competencia emprendedora.

CCEC: Competencia en conciencia e expresión culturais.

Contexto:

Actividade 1. “Coñecendo a contorna a ritmo de roteiro” : A actividade consistirá nunha en levar a cabo dúas andainas ao longo do curso coa asociación de mulleres da Sabugueira, quen preparará a andaina en coordinación coa mestra para que estes pasen por puntos de interese cultural e valor histórico da parroquia, e así o alumnado ademais de moverse pola contorna coñeza en profundidade a súa historia e se relacione interxeracionalmente coa veciñanza. Así, ofrecérase ao alumnado pistas para ir trazando o camiño, ben por escrito ou a través de pictogramas e fotografías para que vaian buscando o que alí aparece e xirando cara esquerda ou dereita a fin de pasar polos lugares interesantes (ver anexo B).

Tras a andaina as mulleres precisarán de representantes do alumnado para participar no programa de radio da asociación, preguntando por aspectos que os sorprendesen e descoñecesen, e respondéndolles ás preguntas que quedasen sen resolver na andaina.

Conseguiremos que se traballe a distinción da lateralidade, que se orienten na contorna próxima e poñan atención nos puntos que se mostran nas instrucións (CPSAA/CC). Ao mesmo tempo terá que recordar algo da ruta (CCE) Para poñer en común cos compañeiros e compañeiras que vaian á radio (CCL/CP).

Centro:

Actividade 2. “Correndo pola vida” : Polo día mundial da saúde dende o centro propónse celebralo a través dunha carreira de obstáculos. Nela, ademais de participar correndo, o alumnado deberá encargarse dunha parte da organización, por exemplo os maiores encargaranse da megafonía. Ao curso de Sabela tocoulle encargarse da carteleira, polo que deberán facer carteliños (CPSAA) para informar a todas as aulas (CCL) e colgar nas zonas comúns (CC) a fin de que no quede ningún axente educativo sen convidar.

Actividade 3. “Recreos activos”: Dende o equipo de convivencia do centro propónse a creación de diferentes espazos onde se desenvolverán distintas actividades (rocódromo, creatividade, espazo natural, xogos con balón, dinámicas de dramatización e pavillón con bicicletas e patíns). A finalidade é crear grupos de convivencia por ciclo, para que o alumnado teña un grupo de iguais co que pasar o tempo de lecer (CCL/ CPSAA) polo menos dous días por semana, e ademais fomentar a realización de actividade física e o libre

movemento a través das dinámicas asignadas. Cabe destacar que os grupos serán rotativos para que todo o alumnado se relacione entre si (CC).

Aula:

Actividade 4. “Explorando o corpo e os movementos”:

Seguindo o contido curricular da LOMLOE para 3º curso de Educación primaria: “Observación, identificación e función das principais partes do corpo. Ósos, articulacións e músculos”, propónse a seguinte actividade (STEM).

- *Facer un vídeo para mostrar aos máis pequenos para traballar o esquema corporal.*

1ª) A través de diferentes fontes (CPSAA) como libros (proporcionados polas familias ou do centro) unha selección de vídeos, acceso a internet e algúns esquemas, atopen resposta para completar o crebacabezas da zona que lles tocou (ver anexo C), ademais aprenderán as cancións “As partes do meu corpo” e “O baile de Perico”. As fontes permitirán contrastar a información que completaron.

2ª) A intención é que o alumnado traballe en 3 grupos diferenciados (CPSAA), nun deles afonden sobre o esqueleto, noutro sobre a musculatura e no que se atopa Sabela sobre as partes do corpo e as articulacións, a fin de que cada grupo llo explique ao resto de compañeiros e logo elaboren un vídeo con toda a información recollida, onde estruturen a información (CCL) e utilicen instrumentos informáticos e dixitais para a súa elaboración (CD).

Con isto, ademais de fomentar o traballo cooperativo e incluír a Sabela na dinámica do grupo, ela poderá aportar e enunciar partes do corpo, contido traballado con anterioridade e que marca como mínimo a súa ACI. O alumnado coñecerá mellor o seu esquema corporal e traballará o ritmo e a coordinación coa canción e o seu baile (CCEC).

Actividade 5. “A pelota que viaxa polas emocións”: A fin de comunicar as nosas emocións, os luns e venres farase unha asemblea (CCL) na que o alumnado poida expresar como se sentiu e relatar brevemente o motivo. Isto levarase a cabo por quendas, pero só poderá falar quen teña a pelota na man, e ao remate da súa intervención pasará a pelota a outro compañeiro ou compañeira dicindo o seu nome en alto (CPSAA). Esta actividade irase complicando ao longo do curso utilizando outros obxectos máis difíciles de atrapar como un

cartón de rolo de papel, un estoxo ou unha goma de borrar; ou cambiando a forma de pasar o obxecto, por debaixo das pernas, por enriba da cabeza.

A maiores, propóñense algúns recursos para a titora, que poden ser incluídos na biblioteca de aula, ligarse a outras áreas de aprendizaxe ou ser traballados especificamente. Constitúen unha lista de libros, dinámicas e contidos dixitais (véxase anexo D)

Alumna:

Actividade 6. “Padman” : Dado que lle gustan os globos faremos unha táboa semanal indicando o número de veces que é capaz de darlle a un globo coas mans sen que caia. Estará permitido practicar fora do centro a fin de motivala e que cada vez poida conseguir un número maior (CE). Cando consiga darlle 15 veces o reto complicarase xa que o terá que facer coa man, a prior, dominante (dereita), e poderase complicar para conseguilo tamén coa man non dominante. É unha actividade que se pode manter ao longo do curso, ou levala á aula cando ela sinta que a realiza con éxito. Ao mesmo tempo estaremos traballando o equilibrio porque terá que facelo de pe, tamén a atención e poderíamos aproveitar para afianzar as partes do corpo implicadas no xogo (STEM).

Como premios por chegares ás metas e subir de nivel incluiremos facer unha pulseira, montar un lego ou facer un debuxo con pincel, actividades que tamén estimulan a súa motricidade fina (ver anexo E).

Actividade 7. “Cada cousiña no seu lugar”: Consiste en colocar cada pao na súa cor tendo en conta o número que aparece no extremo. Coa realización da tarefa, ademais de conseguir que a alumna traballe a súa motricidade fina e expresión oral (CCL), reforzaremos a correspondencia número - cantidade (STEM). Así mesmo, é un material que permitirá avanzar co desenvolvemento dos contidos, xa que se pode empregar para traballar a suma ou a resta ao poder borrar o bordo (ver anexo F).

Actividade 8. “Espazo crea”: Consiste nunha caixa sensorial con area, terra e plastilina, que utilizaremos ben para debuxar en momentos ociosos (CE), ou para o traballo de linguas. Tamén a podemos empregar para xogar ao na aula específica de apoio. A finalidade é que ou ben cos dedos ou cun pau a nena poida debuxar ou escribir (CCL) o que ve ou o que a profesora pide, de forma máis atractiva (CPSAA). Pretende desenvolver a motricidade fina, e os materiais poderanse ir cambiando polos que lle causen maior interese (ver anexo G).

Actividade 9. “E ti, por onde o vés?”: Xogo que consiste en atopar obxectos da aula a partir dunha pequena descrición (CCL) de en que lugar se atopan. Por exemplo: “vexo unha cousa grande de madeira xusto detrás da mesa” / “Véxoa á dereita da ventá en cor azul”. Unha vez atopado o obxecto indicaremos como se sitúa respecto a nós se non se dixo na descrición previa (CCEC). Esta dinámica pode ir complicándose co paso do tempo, empezando con dereita e esquerda e dando moitas pistas do obxecto a encontrar; e eliminando información na descrición do obxecto ou da súa situación progresivamente. Na súa variante **“E ti, como chegas?”** cambia a versión da actividade; indicando un obxecto marcar o percorrido para comunicar os movementos de desprazamento realizados para chegar ata o obxecto (CPSAA).

Actividade 10. “Move o teu esqueleto”: Liñas de adhesivo situadas no corredor (CCEC) a través das que se traballarán as habilidades de equilibrio, salto, gateo e reptación a modo de proba (CE) para chegar á aula de PT (CPSAA) (ver anexo H).

Actividade 11. “Crebacabeceando”: A fin de ofrecer diferentes vías para a adquisición das destrezas perceptivo-motrices, propóñense algunhas aplicacións para empregar na *tablet* (CD) e o correcto uso dela (CC). Consiste en varios crebacabezas de temas que lle gusten á nena ou que estea traballando (CPSAA), a fin de que ao facelos traballe a súa coordinación óculo - manual, percepción de imaxes e potencie a súa expresión oral (CCL) indicando o que ve, coloca ou o resultado do proceso (ver anexo I).

3.7 Metodoloxía

O traballo levarase a cabo en coordinación coa persoa titora e a profesional de A.L. do centro, que traballa a vertente pragmática da linguaxe, a asociación grafema-fonema e a súa articulación.

É importante destacar que, en coordinación coa titoría e o resto do claustro, poranse en funcionamento os grupos de xogo, para que dous días á semana no recreo teñan que xogar uns cos outros, e así tratar de incluír a Sabela nas dinámicas de xogo e interacción entre iguais. A fin de que a actividade teña o éxito agardado, ensinaranse e practicaranse as dinámicas de xogo previamente. De modo que se unha semana tocan xogos tradicionais, dende a última sesión da semana anterior tratarase de ensinarlle e practicar a dinámica para que poida desfrutar deles igual que os seus compañeiros e compañeiras.

Dende o centro tamén se puxo en marcha a iniciativa dos patios inclusivos, ofrecendo así maiores oportunidades de xogo e espazos nos que o alumnado poida desfrutar segundo os seus intereses.

Procurarase que o profesorado que lle imparta clases informe de instrucións claras e con poucas palabras, así como que as explicacións e actividades sexan o máis gráficas posible ou estean acompañadas de apoios visuais. Ao mesmo tempo que se traballará dende a perspectiva DUA, considerando á variabilidade do alumnado e tratando de chegar a todos os intereses e formas de aprendizaxe, traballando polos obxectivos dende a flexibilidade que ofrece este método nos procesos de aprendizaxe de cada quen. Isto permitirá que Sabela atope alternativas na percepción e na expresión dos contidos así como diferentes puntos de interese para que poida chegar ás aprendizaxes, mais será en beneficio da aula porque é unha forma de traballo para todos e todas.

Para o seguimento das tarefas utilizarase o método TEAACH, a fin de estruturalas e tomar conciencia do sistema temporal e da secuencia de inicio e fin das tarefas. Tamén se seguirá este método para estruturar o seu día e afianzar a conciencia temporal, ademais de ter presente o que se vai facer ao longo de cada xornada, dado que a memoria tamén é unha das necesidades a traballar. Este programa permitirá, por un lado a comprensión das rutinas e tarefas a desenvolver na aula, así como potenciar a intención comunicativa preguntándolle que é o que ten que facer e que saiba responder, ou poida apoiarse nos pictogramas para saber expresarse. Por outra banda, permitirá estruturar as tarefas en pequenos pasos, xa que será máis beneficioso realizar máis actividades curtas que unha cantidade menor con maior duración (ver anexo J).

Procurarase partir do que domina e centrarse sempre nas fortalezas antes que nas debilidades. Á súa vez tratarase de que as aprendizaxe sexan adquiridas en diferentes contextos a fin de que se traslade duns a outros, ademais de fomentar o traballo na contorna natural para unha maior estimulación e ruptura co ambiente monótono da aula.

Á súa vez traballarase en colaboración e co asesoramento das asociacións FEDEMGA e ASPAS, coas que a alumna realiza actividades polas tardes e noutros tempos de lecer.

3.8 Recursos

3.8.1 Humanos

Será preciso contar cunha persoa cuidadora que acompañe á alumna ás aulas específicas de música ou educación física, así como na hora da saída no acceso ao autobús escolar.

A proposta de intervención está contemplada dende o ámbito da persoa especialista en Pedagogía Terapéutica que intervirá no apoio educativo, máis o resto do profesorado deberá de responder ás necesidades didácticas desta alumna. Dende a persoa titora como todo o profesorado especialista (música, inglés e educación física), pasando pola especialista de A.L, que tamén traballará coa alumna, e a persoa encargada de orientación, da que se necesitará a colaboración para aprobar o plan de apoio, e realizar os informes psicopedagóxicos e a adaptación curricular.

O claustro deberá coñecer o caso para saber actuar nas posibles gardas ou no recreo.

3.8.2 Estruturais e manipulables.

A maiores da aula ordinaria, na que se levarán a cabo a maioría de actividades, será necesaria a aula de PT e un corredor que separe esta aula e a da nena. Ademais, sería interesante dispoñer dun pavillón ou sala de psicomotricidade na que levar a cabo algunha actividade de libre movemento, ou para poder modificar a contorna nas actividades propostas de representación do espazo ou material manipulable.

É preciso espazo dentro do centro (ou permiso administrativo e axuda para cortar as rúas da contorna) para desenvolver a carreira. Ao mesmo tempo, a proposta é para un contexto moi específico que deberá estar preto do monte.

Respecto os recursos materiais, estes poden ser de tipo funxible: elementos naturais que estean polo xardín, folios e globos. Dentro dos materiais non funxibles, que son a maioría, atópanse: a radio, obras de teatro, material de xogo, imaxe do corpo humano, caixa con area, pau, lapis e pinturas, libreta, carteis do centro con pictogramas, pelota, estoxo, cartón do papel hixiénico, as tarxetas de secuenciación, caixa e paus pequenos, tiras de adhesivo, *tablet* e materiais manipulables que se vaian engadindo como algodón ou terra.

3.8.4 Para a comunicación e interacción

Para facilitar a comunicación de Sabela, especialmente cando lle custa atopar as palabras adecuadas para expresarse, disporá de dous programas na súa *tablet* e de material pictográfico manipulable. Dentro destes Sistemas Aumentativos e Adaptables da Comunicación (SAAC) atópanse o “*Boardmaker*”, que axudará tanto a docentes para elaborar material personalizado e imprimilo, como a ela, que poderá utilizar o material e as actividades interactivas que ofrece para ampliar o seu léxico. Por outra banda, “*Hola Amigo*” permitiralle elaborar frases, fomentando así a adquisición da estrutura sintáctica e a posibilidade de expresarse de forma máis completa. Ao mesmo tempo, dende o centro utilizaranse os Pictogramas (P.I.C) para apoiar algunhas tarefas, aprender as normas de socialización e saber estar ou como apoio ás súas necesidades de expresión cando non dispón da *tablet*, polo que terá un sobre con diferentes pictogramas.

Ademais, a fin de manter unha comunicación fluída coa familia e axudar á alumna na súa interacción, utilizaranse dous instrumentos de interacción.

En primeiro lugar unha libreta bidireccional familia - escola para mantela informada de aspectos significativos no transcorrer da xornada, e que será empregada diariamente ou cando sexa oportuno segundo a organización. Este recurso é fundamentalmente para a PT, xa que a titora ten outras ferramentas de comunicación dixitais propias da titoría.

Por outra parte, propónse a libreta bidireccional semanal, na que, co apoio de imaxes representativas ou especiais da semana (experimento, saída cultural...), a alumna poida explicar na casa que aconteceu. Do mesmo modo, na casa proporcionarán imaxes da fin de semana para que o luns na asemblea poida compartir na aula o que sucedeu. Isto pretende fomentar a interacción comunicativa da alumna nos diferentes ámbitos da súa realidade.

3.9 Organización e temporalización

Con esta alumna levaranse a cabo cinco sesións á semana de 50 minutos nas Áreas de Lingua Galega e Castelá, na Área de Matemáticas e na Área de Ciencias da Natureza. Procurarase que a maioría sexan levadas a cabo dentro da aula ordinaria para así favorecer a súa inclusión no grupo de iguais. Así mesmo, dado que pola natureza das limitacións motoras é preciso traballar certos aspectos de forma individual, un día á semana sairá á aula específica de PT, seguindo coas indicacións e regulamentos horarios conforme o disposto na

orde do 8 de setembro de 2021. Nesta indicase que “fóra da aula ordinaria esa atención terá carácter excepcional...e non poderá exceder a terceira parte dos períodos lectivos semanais” (p. 52318), achégase o horario de Sabela (véxase táboa 2):

Táboa 1. Horario de Sabela con intervencións da PT

HORARIO 3º E.P. (SABELA)					
H.	LUNS	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES
09:00	LINGUA G. (PT AULA)	MATEMÁTICAS	LINGUA C.	MATEMÁTICAS	LINGUA G. (SAÍDA PT)
09:50	CC. DA NATUREZA	LINGUA C. (PT AULA)	MATEMÁTICAS (SAÍDA PT)	CC. DA NATUREZA (PT AULA)	MATEMÁTICAS
10:40	INGLÉS	CC. SOCIAIS	CC. SOCIAIS	LINGUA G.	CC. DA NATUREZA
11:30	RECREO				
12:00	PROXECTO LECTOR				
12:20	LINGUA C.	INGLÉS	LINGUA G.	INGLÉS	LINGUA C.
13:10	E. F.	MÚSICA E DANZA	RELIXIÓN/ P.C. (Gabinete Externo)	E. F.	EDUCACIÓN PLÁSTICA E VISUAL

3.10 Avaliación

A fin de avaliar a eficacia do programa, levarase a cabo unha avaliación heteroxénea que consta de tres fases; diagnóstica, continua e final (Vázquez, 2019). Estas serán realizadas en función dos obxectivos propostos na ACI da alumna, partindo do Decreto 155/2022.

Nun primeiro momento partírase da avaliación diagnóstica, que beberá do informe psicopedagóxico, así como unha pequena entrevista xunto a algunha proba nas primeiras sesións para saber cal é o punto de partida da alumna.

A través das diferentes sesións e actividades poderemos avaliar o progreso da alumna. Para a avaliación de cada sesión utilizaremos unha rúbrica que vai en liña cos obxectivos e contidos, de aplicabilidade ao conxunto da proposta. Especificase na rúbrica (Anexo K) que ítem é empregado para valorar cada actividade.

Para poder establecer unha avaliación final da aplicación do programa e o progreso da alumna levarase a cabo un contraste e análise da evolución das avaliacións recollidas ao longo do tempo. Así, determinarase a evolución ou non dos aspectos avaliados.

Así mesmo, é sumamente importante ser crítico co labor e a autoavaliación docente, polo que se establecerá un diario de campo valorando aspectos a destacar ou de posible mellora tras cada sesión. Constará dos apartados a valorar que se recollen no anexo L.

3.11 Orientacións para a familia e o traballo no fogar

É moi importante o rol da familia, que esta colabore coa escola e traballen na mesma dirección polo ben da alumna e a eficacia do programa de intervención. Por tanto, suxírense certas accións para levar a cabo dende o ámbito familiar a fin de completar os esforzos por avanzar no desenvolvemento motor, emocional e social postos en marcha dende a escola.

- Favorecer o movemento a través de actividades extraescolares ou dinámicas de ocio familiar que fomenten o desenvolvemento psicomotor da alumna.
- Practicar dinámicas de xogo que poidan ser incluídas no centro, tanto a nivel perceptivo-motriz como cognitivo.
- Requirirlle que abroche as súas prendas con botóns ou cremalleiras, e pedirlle axuda para que o faga a outros membros da familia.
- Promover xogos de imitación ou que simulan a vida real, de construcións e/ou os que precisen de triciclo, patinete ou bicicleta.
- Mostrar actitude positiva e confianza nela, evitando protexela en exceso cando se enfrenta a unha tarefa, se se ten que mover ou desprazar algún obxecto.
- Pedirlle axuda para realizar actividades que requiran precisión, facéndoa sentir partícipe (xogos musicais con pausas, escribir ou debuxar, facer pulseiras, encher un bote...).
- Fomentar a intención comunicativa preguntando o que se fixo na escola, e máis a fondo na fin de semana cando se manda o apoio visual para promover a expresión oral.
- Manter informados aos docentes de calquera novidade no tratamento farmacolóxico ou aspecto relevante da rapaza que poida influír na xornada escolar.
- Seguir enriquecendo o vocabulario a partires de experiencias como cociñar, pasear polo

monte ou labores de coidado dos animais; así como comunicarse con ela de forma fluída, dándolle pequenas ordes.

4. Conclusións e reflexións do traballo

O presente traballo foi unha achega moi importante a nivel académico e persoal, a través da súa realización puíden comprender as diferentes realidades educativas en materia de inclusión co paso do tempo, o que respondeu a moitas das inquedanzas da miña infancia. Agora entendo que tanto o cambio social como a investigación son moi importantes para avanzar e modificar as perspectivas sociais, xa que do que non se sabe non se fala, e se non se fala non existe, por iso destaco a importancia do saber e quen se ocupa de transmitilo, dende os mestres e mestras que traballan pola inclusión a diario na aula ata os investigadores e investigadoras que definiron a diversidade, e a defenderon ou continúan a facelo a través da inclusión nas súas múltiples vertentes, pero especialmente a educativa. Esta proposta nútrese das diferentes metodoloxías, ferramentas e técnicas que se estudaron no marco teórico do presente traballo, o que significa que a toma de decisión foi de forma fundamentada e rigorosa.

Por tanto, coido aínda máis a importancia dos apoios e que estes sexan individualizados, como recollen os expertos, sendo o camiño a seguir para acadar a equidade e a inclusión educativa. A través do deseño pódese comprender mellor isto, planificando, en función das necesidades, as actividades que traballen os obxectivos específicos de cada quen para avanzar. Deste modo confirmo a necesidade e xustificación da elaboración do traballo, así como a formación docente en inclusión a fin de aplicalo e seren eficientes na súa *praxe* profesional, ben dende a función de especialista ou xeneralista.

Respecto ás limitacións do programa, cabe mencionar o seu carácter hipotético, xa que non esta baseado nun caso real, polo que non se poderá poñer en práctica ao uso para así poder avaliar a súa eficacia. Porén, cabe destacar neste punto que o equilibrio entre a individualización (sobre das casuísticas e especificidades do caso de Sabela) e a flexibilidade de adaptación foi unha das máximas perseguidas no deseño do presente proxecto de intervención. Baseando e xustificando cada unha das decisións tomadas na elaboración dos diferentes compoñentes do proxecto, baseándonos nos marcos teóricos de sustento ou nos marcos legais e reguladores da acción educativa.

Porén, cando se deseña un programa, sempre hai cabida a modificacións na súa *praxe* xa que coñecer as características e como vai evolucionar cada persoa é imposible de predicir. Á súa vez, existen outras limitacións administrativas e de recursos, como pode ser a dispoñibilidade do profesorado ou a garantía da atención precisa para cada quen no sistema educativo, as cales son de difícil alcance para os profesionais da educación. Por tanto, pese ás limitacións desta proposta, seguir os documentos legais, protocolos e literatura específica no que a apoio/atención á diversidade funcional cognitiva se refire, así como aproveitar ao máximo os recursos e dispoñibilidade é o esperado do profesorado.

Asemade, é presumible que o desenvolvemento deste tipo de proxectos individualizados de atención á diversidade se corresponden especificamente co deseño e intervención das accións educativas dirixidas a alumnado con NEE, que se levan a cabo dende o departamento de orientación (coa colaboración dos titores e familias) nos centros escolares e que pretendo desenvolver no meu futuro laboral como docente.

Consecuentemente, a familiarización coa programación, deseño e planificación deste tipo de proxectos individualizados, que se basean na atención á diversidade dun caso concreto, é un dos primeiros pasos nos que os profesionais educativos adicados, especificamente, á atención das necesidades de apoio educativo teñen que transitar.

Malia isto, é evidente que aínda queda un longo camiño para chegar a unha educación inclusiva plena, e que familias e profesionais da educación deberán traballar intensamente para conseguir que as administracións aporten os recursos, materiais e humanos, necesarios. En palabras de Rojas e Haya (2018), as dificultades do alumnado son debidas a un acervo de circunstancias que representan unha dificultade institucional, o que evidencia que “a complexidade da formulación require respostas tamén complexas” (p.73) para facer posible a utopía da escola inclusiva que defende a última reforma da lei educativa, carga que os mestres e mestras non deberían levar en solitario non?. Con todo, asumimos a responsabilidade (e tamén honor) que supón responder a este desafío. Pois é indubidable, que a pericia docente pode determinar, en grande medida, o éxito do proceso de aprendizaxe do alumnado que sofre as barreiras e as limitacións da que, poderíamos cualificar en moitas ocasións, como ríxida e normotípica estrutura do sistema educativo.

En resposta a isto último, é de xustiza aseverar nas últimas liñas deste traballo que o reto é aceptado.

5. Referencias bibliográficas

- Arriaza, J.C. (2018). *Cuentos y actividades para estimular el lenguaje oral*. Aljibe
- Beledo Flórez, J. (2018). La Comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal Terrae. Revista de teología y pastoral*, 106(1234), 479–492.
- Berengueras Pont, M., e Vera Mur, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervision* 21, 38(38).
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/120>
- Bibiano Sahagún, D. e Sierra Hoyos, M.A. (17 de decembro, 2005) Foro de vida Independiente. Publicado en <http://forovidaindependiente.org/escrito>
- Booth, T. e Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cabrero, J. R. e Lobato, M. (2007). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia: Observatorio galego dos medios (Ed.), *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional* (321- 330).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>
- Casanova, M. A. (2016). *La educación inclusiva: Un modelo de futuro* (2ª ed). Wolters Kluwer España.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Center for Applied Special Technology. Revisado a partir de <https://udlguidelines.cast.org/>
- Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Naciones Unidas (2006). 13 de decembro, 2006. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. (2019). *Protocolo para a Atención Educativa do Alumnado con Síndrome de Down e/ou Discapacidade intelectual*. Xunta de Galicia.

Convención sobre os Dereitos do Neno. Nacións Unidas (1989), 20 de novembro, 1989.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones.

Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(1), 1–9.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141>

Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, n. 242, do 21 de decembro de 2011.

Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, n.183, do 26 de setembro de 2022.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2019). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (1ª. ed., 3a. reimpr). Alianza.

DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado (5ª edición, texto revisado). (2024). Editorial Médica Panamericana.

Estévez, I., Varela Portela, C. e Centeno Marcano, E.K. (2023a). Concepciones y creencias en torno a la diversidad funcional intelectual del alumnado universitario de Educación Infantil. En F. Alcántud-Marín (Eds.). *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación* (1949-1958). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/ji.5076229>

Estévez, I., Regueiro, B. e Edreira, A. (2023b). Concepciones y creencias del profesorado de educación infantil en torno a la inclusión del alumnado con diversidad funcional intelectual. En F. Alcántud-Marín (Eds.). *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación* (1949-1958). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/ji.5076229>

Facultade Ciencias da Educación de Santiago de Compostela (2014). Modificación de Títulos oficiais.

Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. <https://assets.usc.gal/sites/default/files/plan/2021-09/Mestre%20Ed Primaria%20%282%C2%AAed%29.pdf%C3%A7>

García Martín, J., García Sánchez, J.N. e Díaz Prieto, C. (2014). Las dificultades de desarrollo desde un enfoque integral. En García Sánchez, J.N. (Coord), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (21-29). Pirámide

González Noriega M.M. e Grande Fariñas, P. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162.

Guirao, J.M. (2012). *Autoevaluación de los centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* [Tese doutoral, Universidad de Murcia] Digitum. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/29613>

láñez - Domínguez, A. (2009). *Prisioneros del cuerpo: La construcción social de la diversidad funcional* (1ª. ed). Diversitas.

Lei de Instrución pública, do 10 de setembro. *Boletín Oficial do Estado*, n. 1710, de 10 de setembro de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa. *Boletín Oficial do Estado*, n. 187, do 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Lei Orgánica 5/1980, do 19 de xuño, pola que se regula o Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial do Estado*, n.154, de 27 de xuño de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

Lei 13/1982, do 7 de abril, de integración social dos minusválidos. *Boletín Oficial do Estado*, n.103, de 30 de abril de 1982.

Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do Dereito á Educación. *Boletín Oficial do Estado*, n.159, de 4 de xullo de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. *Boletín Oficial do Estado*, n.238, do 4 de outubro de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes. *Boletín Oficial do Estado*, n. 278, de 21 de novembro de 1995. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/>

Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, n.106, 4 de maio de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa. *Boletín Oficial do Estado*, n.295, de 10 de decembro de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado*, n. 349, de 30 de decembro de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Márquez, A. e García, J. B. (2021). Metodoloxías y modelos organizativos. En A. Márquez (Coord.), *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (57-107). Graó.

Martín-Ondarza Santos, M. P. (2018). *Las respuestas a la diversidad en las políticas educativas españolas (1978-2013)*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/19691>

Nacións Unidas Departamento de Asuntos Económicos e sociais. (2023). *Informe dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible 2023: Edición especial*. Nacións Unidas. <https://doi.org/10.18356/9789210024938>

Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, de 7 de decembro, polo que se regula a atención a diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, de

3 de maio, de educación. *Diario de Galicia*, 206, de 26 de outubro de 2021.

https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/anunciog0598-211021-0005_es.pdf

Orde do 31 de xaneiro pola que se convocan procedementos selectivos de acceso ao corpo de inspectores de educación e ao corpo de profesores de ensino secundario e ao corpo de profesores de escolas oficiais de idiomas, ao corpo de mestres e ao corpo de profesores especialistas en sectores singulares da formación profesional, e procedemento de adquisición de novas especialidades por parte do persoal funcionario de carreira dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores de escola oficiais de idiomas, profesores especialista en sectores singulares da formación profesional e mestres da Comunidade Autónoma de Galicia.

Diario Oficial de Galicia, num.32, de 14 de febreiro de 2024.

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2024/20240214/AnuncioG0655-020224-0001_gl.htm

Orde do 26 de maio do 2023 pola que se desenvolve o Decreto 155/2022, do 15 de setembro polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia e se regula a avaliación nesa etapa educativa. *Diario Oficial de Galicia*, num.11, de 13 de xuño de 2023.

Organización das Nacións Unidas [ONU] (2008, do 25 ao 29 de novembro). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Conferencia]. Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión, Ginebra, Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización mundial da saúde [OMS] (2002): ICF Beginner's Guide: Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health. <https://www.who.int/publications/m/item/icf-beginner-s-guide-towards-a-common-language-for-functioning-disability-and-health>

Pablo-Blanco Jorge, C., e Rodríguez Román, M. J. (2020). *Discapacidad intelectual*. Síntesis.

Pallares Padilla, S. P. e Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291–307. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>

- Palomero Pescador, J. E., Domingo Palomares, H. e Cáceres Arranz, J. J. (1998). La atención a la diversidad. *Universidad de Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*, 13(36), 15–22.
- Posada Silva, W. Y., Marín Giráldez, Y. e Gómez Chica, S. M. (2015). “La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares”. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192–202.
<https://doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>
- Real Academia Galega. En Dicionario da Real Academia Galega. A Coruña. Recuperado en 20 de febreiro de 2024. <https://academia.gal/diccionario>
- Real Decreto 1393/2007, do 29 de outubro, polo que se establece a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais. *Boletín Oficial do Estado*, n. 260, de 31 de outubro de 2007.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, do 29 de novembro, polo que se aproba o Texto Refundido da Lei Xeral de dereitos das persoas con discapacidade e da súa inclusión social. *Boletín Oficial do Estado*, n.289, de 3 de decembro de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n.52, de 2 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto-ley 1/2023, de 10 de enero, de medidas urgentes en materia de incentivos a la contratación laboral y mejora de la protección social de las personas artistas. *Boletín Oficial del Estado*, n.9, de 11 de enero de 2023.
- Rojas Pernia, S. e Haya Salmón, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Romañach, J. e Lobato, M. (2007) “Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad de la diversidad del ser humano”. en Comunicación y discapacidades. Actas del

- Foro Internacional, coordinado por L. Álvarez Pousa et al. Galicia: Observatorio Gallego de Medios. Colegio profesional de Periodistas de Galicia.
- Sáez-Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán, & A. García. (Eds.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (19-35). Aljibe.
- Sánchez-Serrano, J.M. (2023). El DUA en la cuerda floja: Un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57–77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Solla Salvador, C. (2013) *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children
- Tomasevski, K. (2008). Etapas y desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, XII(1), 84–88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781005.pdf>
- Tonucci, F. (2014). *Con ojos de maestro*. Losada.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre Educación 2015, Incheon, Korea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Vázquez Avilés, N (2019): “La evaluación educativa como estrategia didáctica”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 11, 2. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-educativa.html>
- Velázquez González, H.J., Pietri Gómez, L. e Maldonado Santiago, N. (2013). De la incapacidad a la diversidad funcional: Una mirada a la evolución histórica de los conceptos, significados e implicaciones para la intervención psicológica. *Informes Psicológicos*, 13(2), 79-101 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5229736.pdf>
- Zambrano-Zambrano, M. L., Moreira-Cuadros, C. V., Bermello-Murillo, E. I. e Gómez-Sánchez, Y. F. (2023). La organización de los apoyos pedagógicos en los procesos inclusivos. *CIENCIAMATRIA*, 9(16), 129–130. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i16.1031>

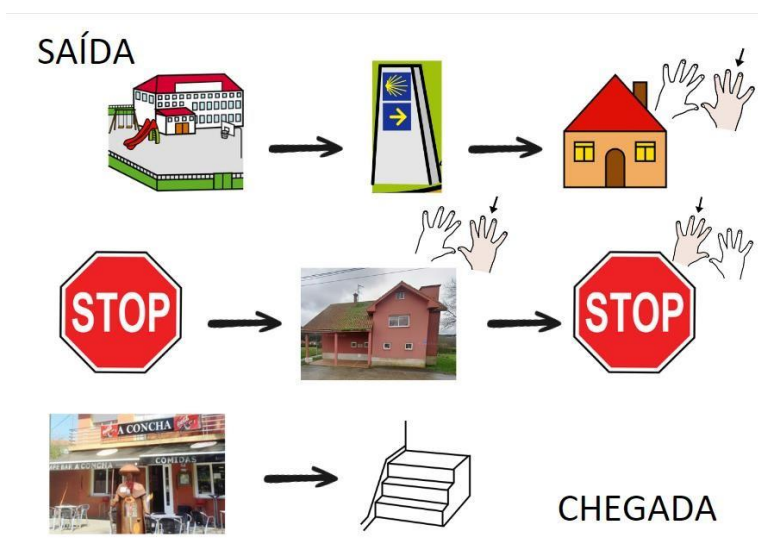
ANEXOS

Anexo A: Táboa de relación entre actividades, competencias e contidos a traballar

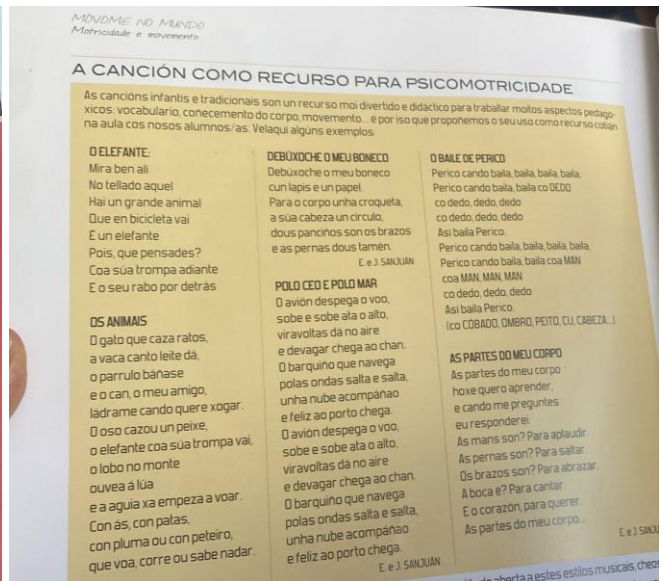
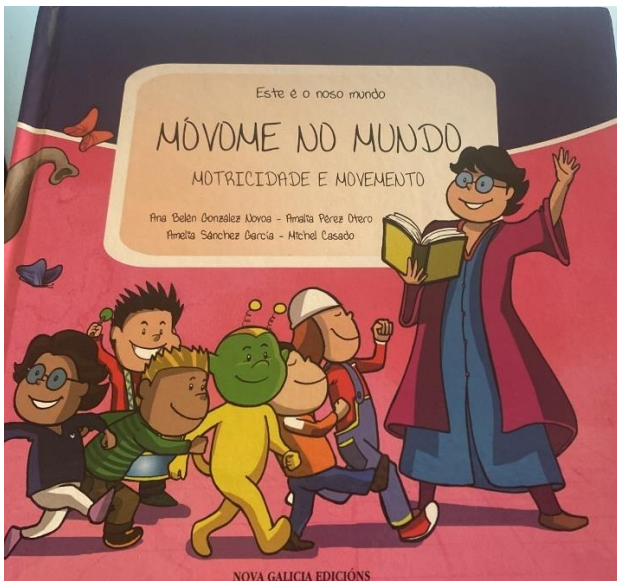
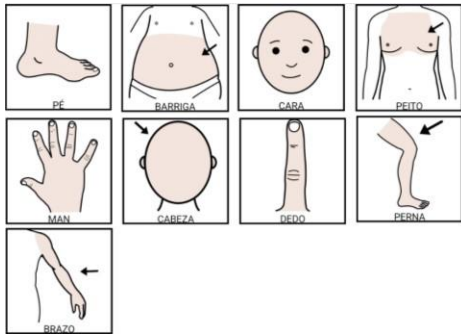
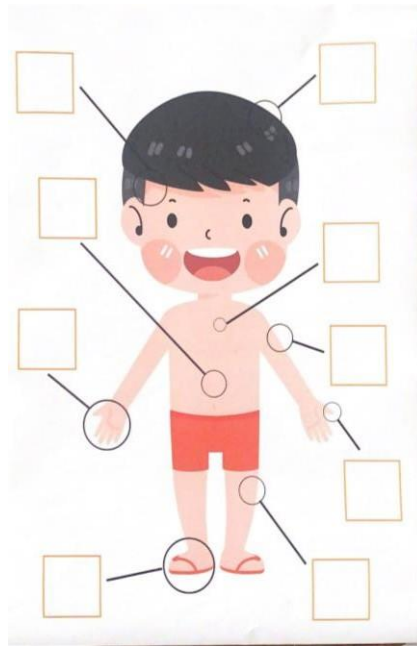
Actividade	Obxectivos	Contidos	Competencias Clave
1. “Coñecendo a contorna a ritmo de roteiro”	Desenvolver orientación espacial na contorna próxima. / Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade. /Potenciar a motricidade grossa	1,2,3, 4,5,6,8,9,10,11	CCL CP CPSAA CC CCE
2. “Correndo pola vida”	Potenciar a motricidade grossa. / Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade.	1,3,4,6,11,12,13,14,15,16	CCL CPSAA CC
3. “Recreos activos”:	Potenciar a motricidade grossa. / Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade.	1,4,5,6,17,18,19,20,21	CCL CPSAA CC
4. “Explorando o corpo e os movementos”	Desenvolver o esquema corporal.	1,3,4,5,20,21,22,23,24,25	CCL CP STEM CD CPSAA CCEC
5. “A pelota que viaxa polas emocións”	Potenciar a coordinación óculo-manual. / Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade	2,3,4,5,26,27,28,29	CCL CPSAA
6. “PadMan”	Desenvolver a coordinación óculo-manual. / Potenciar o desenvolvemento da lateralidade. / Mellorar a motricidade fina.	2,3,5,30,31,32,33	STEM CE
7. “Cada cousiña no seu lugar”	Mellorar a motricidade fina.	3,5,6,34,35,36,37,38	CCL STEM
8. “EspazoCrea”	Desenvolver a coordinación óculo-manual. / Mellorar a motricidade fina.	3,6,7,35,39,40,41	CCL CPSAA

<p>9. "E ti onde o vés?"</p>	<p>Potenciar o desenvolvemento da lateralidade. / Seguir patróns de conduta para a vida en sociedade.</p>	<p>2,3,5,42,43,44,47</p>	<p>CCL CPSAA CCEC</p>
<p>10. "Move o teuesqueleto"</p>	<p>Potenciar o desenvolvemento da lateralidade. / Potenciar a motricidade grosa. / Desenvolver a orientación espacial na contorna próxima.</p>	<p>5,6,7,31,33,45,46,47</p>	<p>CPSAACCEC CE</p>
<p>11. "Crebacabeceando"</p>	<p>Desenvolver a coordinación óculo-manual. / Mellorar a motricidade fina.</p>	<p>5,7,31,33,47,48,49,50</p>	<p>CPSAA CC CD</p>

Anexo B: Actividade "Coñecendo a contorna a ritmo de roteiro"



Anexo C: Actividade “Explorando o corpo e os movementos”



Anexo D: Recursos de aula

RECURSOS AULA (PI)

Películas

- Loop (Disney)
- El Jorobado de Notre Dame
- Llito viaja a la Kuna
- La maravillosa historia de los juegos paralímpicos
- Campeones
- Buscando a nemo
- La fiebre Rufa
- Winter
- Monsters University
- Corto Súper Lucía (AFAD)

+13 (algún fragmento):


- Estrellas en la tierra
- Forest Gump
- Una mente brillante

RECURSOS AULA (PI)

Libros

- Experiencias desde otro punto de vista
- En el cole con Pepa
- El cazo de Lorenzo
- Monstruo Rosa
- Hablar no se me da bien
- Mi hermana Lola
- Elmer
- Cierra los ojos
- El cromosoma de Beatriz
- Planeta Willy
- ¿Quién es ese bicho?
- Ni más ni menos
- Maiores:
- Mi hermano persigue dinosaurios


Anexo E: Actividade “PadMan”



PADMAN

FOLLA DE PUNTOS

Semana 1		Semana 2	
Día	Puntos	Día	Puntos



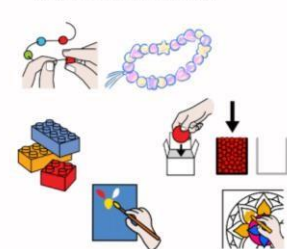
PADMAN

FOLLA DE PUNTOS

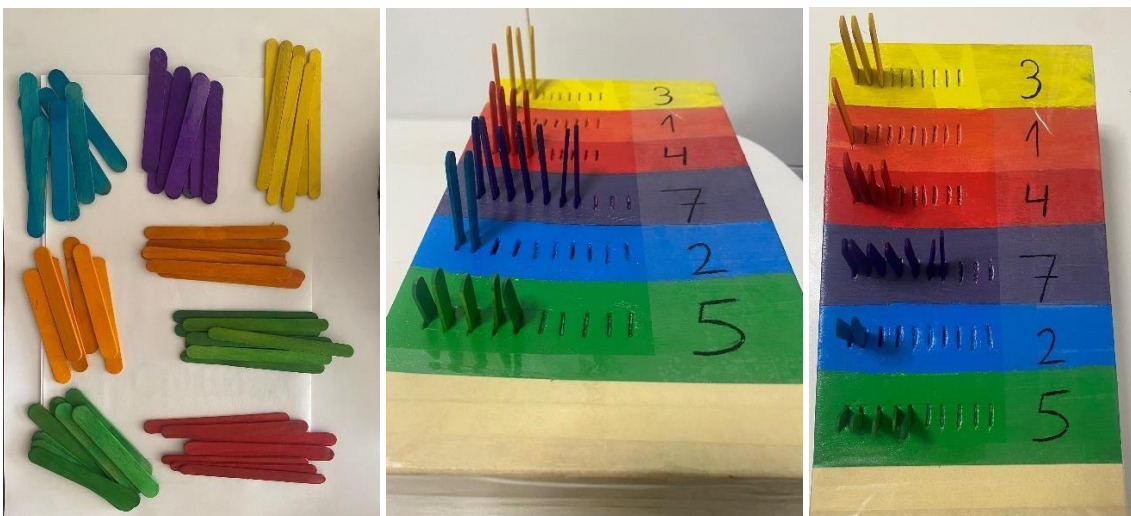
Semana 3		Semana 4	
Día	Puntos	Día	Puntos

PREMIOS AO SUBIR DE NIVEL

- NIVEL 1: 15 COA A MAN DEREITA
- NIVEL 2: 15 COA MAN ESQUERDA
- NIVEL 3: 20 COA MAN DEREITA
- NIVEL 4: 20 COA MAN ESQUERDA
- NIVEL 5: 25 COA MAN DEREITA
- NIVEL 6: 25 COA MAN ESQUERDA
- NIVEL 7: 30 COA MAN DEREITA
- NIVEL 8: 30 COA MAN ESQUERDA



Anexo F: Actividade “Cada cousiña no seu lugar”



Anexo G: Actividade “Espazo Crea”



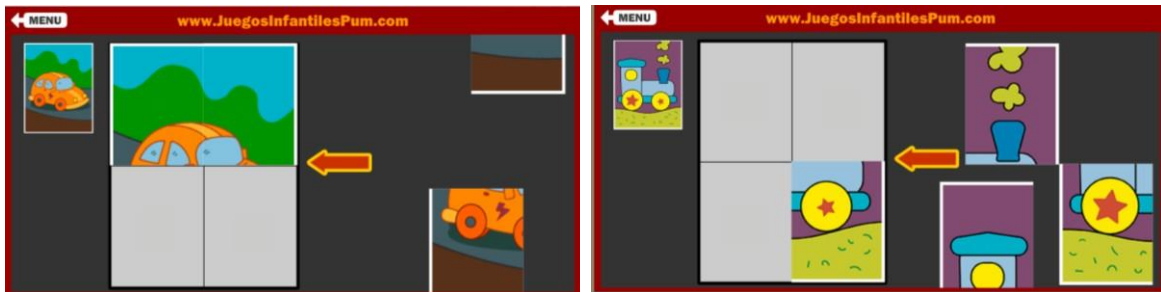
Anexo H: “Move o teu esqueleto”



Anexo I: Actividade “Crebacabeceando”



<https://www.elparquedelosdibujos.com/juegos/juegos-de-puzzles/juegos-puzzles-infantiles/juegos-puzzles-infantile>



<https://www.juegosinfantilespum.com/rompecabezas-puzzles/12-auto.php>



<https://www.cokitos.com/puzzles-online-para-ninos/play/>

Anexo J: Estructuración TEAACH.



Anexo K: Rúbrica avaliación alumna.

Criterio	Actividades	MELLORABLE	REGULAR	BEN
Coordinación motriz	Todas	Movimentos bruscos e/ou sen coordinación que interfiren nas tarefas.	Algunhas dificultades na realización dos movementos.	Os movementos desenvólvense de forma fluída e controlada.
Destreza motriz fina	6,7,8,11	Presenza de dificultades importantes e que limitan a realización de movementos precisos.	Certa dificultade e falta de destreza na realización de movementos precisos.	Destreza para realizar movementos precisos.
Coordinación óculo-manual	5,6,7,8,10	Grandes dificultades para coordinar os movementos das súas mans e os seus de forma precisa.	Certas dificultades na coordinación man-ollo, conseguindo mantela ás veces e lograr movementos precisos.	Coordinación eficaz de mans e ollos en movementos con precisión.
Destreza motriz grossa	1,2,3,4,10	Presenta dificultades para manter a postura e o equilibrio nas actividades así como dificultades de coordinación de movementos complexos.	Presenta variación no equilibrio, postura e coordinación de movementos, sendo os adecuados ás veces.	Capacidade para manter o equilibrio e a postura en diferentes actividades así como coordinar con control movementos complexos.
Precisión na tarefa	2,3,4,5,6,7,8,	Realización da	Realización con	Realización das

	10,11	tarefas con erros significativos e falta de precisión e atención.	certa precisión pero con algúns erros ou necesidade de axuda.	tarefas con atención e precisión, sen apenas erros.
Manipulación de obxectos	2,3,4,5,6,7,8	Dificultades para manipular obxectos pequenos de forma precisa e necesidade de moita axuda para facelo.	Certa capacidade para manipular obxectos pequenos pero ás veces precisa axuda.	Capacidade para manipular obxectos pequenos con destreza e de forma precisa.
Axilidade e rapidez na execución	1,2,3,5,6,10	Dificultades para realizar movementos amplos de forma áxil e rápida, así como dificultade para adaptarse a diferentes contornas e/ou situacións.	Axilidade e rapidez variables na execución dos movementos, así como medo a enfrontar novos desafíos.	Execución de movementos con axilidade e rapidez así como adaptación e flexibilidade ante diferentes situacións.
Orientación espacial e temporal	1, 9, 10	Dificultade para comprender e/ou utilizar conceptos relacionados co espazo e o tempo.	Comprensión e uso variable dos conceptos relacionados co espazo e o tempo, non sendo sempre adecuado.	Comprensión boa e uso de conceptos relacionados co espazo e co tempo.
Participación	Todas, especialmente de	Dificultade na participación de tarefas grupais.	Ocasionalmente participa e colabora coas	Participación e colaboración activa e regular nas

	interacción (1,2,3,4,5)		tarefas.	tarefas grupais e individuais.
Dominancia Lateral	Todas	Non amosa preferencia clara nos movementos cara ningún dos lados utilizando as súas extremidades indistintamente.	Preferencia por un dos lados para realizar certas actividades, ver ou escoitar pero pode realizalo con ambos sen demasiada diferenza no resultado.	Dominancia clara dun dos laterais para a realización de tarefas e desenvolvemento diario.
Escoita activa	1,2,3,4,5,7,8,9	Dificultade para manter a atención escoitando a colegas e mestras.	Regularmente escoita con atención á mestra e colegas.	Atención na escoita de colegas e mestras.
Expresión	Todas	Dificultades para expresar as súas ideas e/ou necesidades.	Expresión clara de ideas e necesidades de forma regular.	Expresa claramente as súas ideas e necesidades.
Comprensión e execución de indicacións	Todas	Amosa dificultade para comprender e executar as indicacións dadas.	Maioritariamente comprende e executa o que se pide.	Comprende e executa adecuadamente o que se indica.
Respecto polos demais	1,2,3,4,5	Dificultades para manter silencio e respectar intervencións dos demais.	Regularmente amosa respecto polas intervencións.	Respecta e valora as intervencións alleas.
Autonomía	Todas	Non amosa autonomía na toma de decisións	Certa autonomía na realización das tarefas, e menor	Autonomía na realización de tarefas e na toma

		nin na realización das tarefas.	seguridade na toma de decisións.	de decisións.
--	--	---------------------------------	----------------------------------	---------------

Anexo L: Autoavaliación docente

Critérios	Si	Non	Observacións
a. Trato de vincular os novos coñecementos que presento con coñecementos e experiencias previas e da súa contorna próxima.			
b. Trato de vincular os novos coñecementos que presento con coñecementos e experiencias previas e da súa contorna próxima.			
c. Explico con claridade ao estudante o que se busca con cada actividade.			
d. Trato de que a actividade estea adaptada ao contexto, situación real e intereses do alumnado.			
e. Achego técnicas diferentes para axudar á comprensión dos conceptos			
f. Proporciono técnicas de andamiaxe dos contidos para axudar e apoiar ao alumnado.			
g. Avalío ao alumnado e autoavalíome durante a tarefa, reconducindo se é necesario en función do <i>feedback</i> recibido.			
h. Actividades ou técnicas que non funcionaron.			

i. Intereses novos do alumnado.			
j. Resolución de conflitos.			