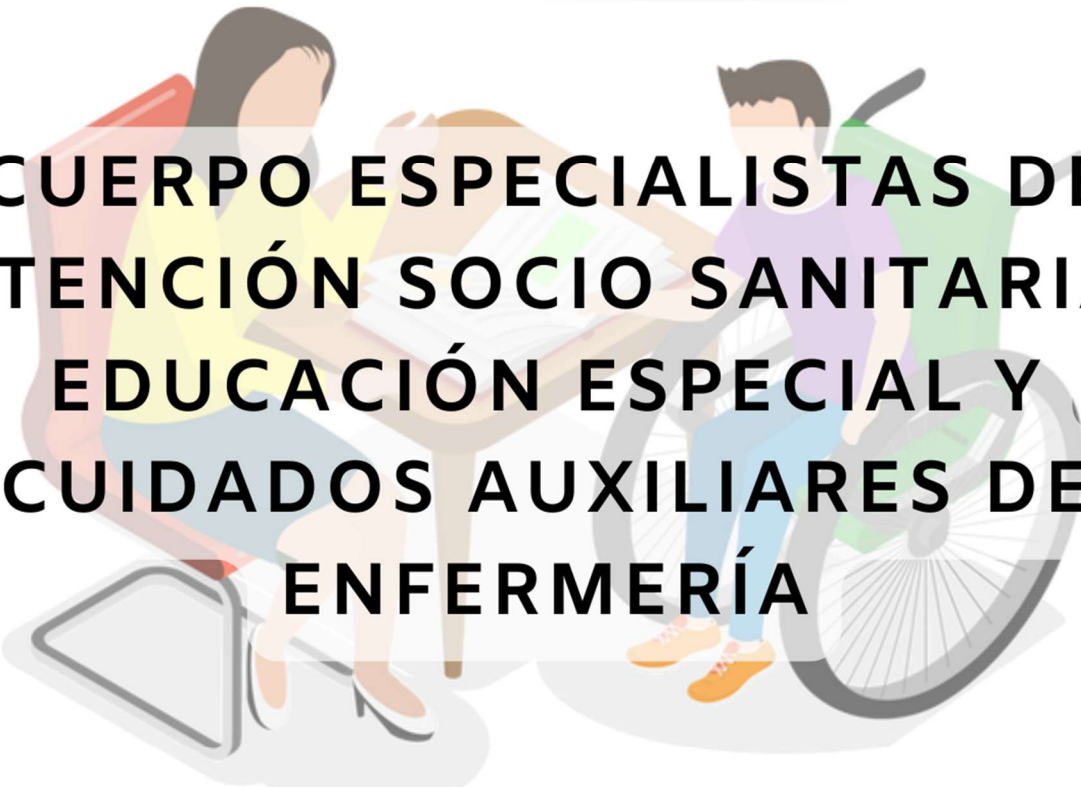


- TEMARIO -

oposiciones



3ª PARTE: TEMAS PARTE ESPECIAL DEL 11 AL 20



CUERPO ESPECIALISTAS DE ATENCIÓN SOCIO SANITARIA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMERÍA

GENERALITAT VALENCIANA
C1-04-03

CONVOCATORIA 70/25

TEMAS:

12+20

PLAZAS:

55

ED. 2025

ENA
editorial

TEMARIO OPOSICIONES GVA

CUERPO EDUCACIÓN ESPECIAL C1-04-03

Ed. 2025

Editorial ENA

ISBN: 978-84-125687-7-6

DOCUMENTACIÓN PARA OPOSICIONES

Depósito Legal según Real Decreto 635/2015

Prohibido su REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL SIN PERMISO DE EDITORIAL ENA

INTRODUCCIÓN:

Vamos a desarrollar el libro-temario sobre los 12+20= 32 temas, solicitados para el estudio de las oposiciones del Cuerpo Especialistas de Atención socio sanitaria Educación Especial y Cuidados Auxiliares de Enfermería, C1-04-03, de la GVA, de las 55 plazas convocadas por ORDEN 8/2025, de 28 de mayo, de la Conselleria de Justicia y Administración Pública, por la que se convocan pruebas selectivas de acceso a los cuerpos y escalas del subgrupo C1, cuerpos especiales, turno libre general, personas con discapacidad, por el sistema de oposición, para cubrir las plazas previstas en el anexo I del Decreto 47/2025, de 25 de marzo, del Consell, correspondientes a la oferta de empleo público de 2025 para personal de la Administración de la Generalitat

El temario es el siguiente:

TEMARIO PARTE GENERAL

(Materias comunes)

A. DERECHO CONSTITUCIONAL.

1. La Constitución Española de 1978: Título Preliminar. Título Primero, De los Derechos y Deberes Fundamentales.
2. La Constitución Española de 1978: Título IV, Del Gobierno y la Administración; Título V, De las relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales.

B. DERECHO AUTONÓMICO.

3. El Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana: Título Primero, La Comunitat Valenciana; Título II, De los derechos de los valencianos y valencianas; Título III, La Generalitat; Título IV, Las competencias.
4. La Ley 5/1983, de 5 de diciembre, del Consell: Título Primero, El President de la Generalitat; Título II, Del Consell: Capítulo I: composición; Capítulo II: las atribuciones; Capítulo III: del funcionamiento; Capítulo VI: La iniciativa legislativa, los Decretos Legislativos y la potestad reglamentaria del Consell; Título III, Relaciones entre el Consell y Les Corts.
5. La Ley 5/1983, de 5 de diciembre, del Consell: Título II, Del Consell: Capítulo IV: De la conselleria y de los Consellers, Capítulo V: Estatuto Personal de los Consellers; Título IV, De la Administración Pública de la Generalitat; Título V, De la responsabilidad de los miembros del Consell y de la Administración Pública de la Generalitat.

C. DERECHO ADMINISTRATIVO

6. La Ley 40/2015, de 1 de octubre, de régimen jurídico del sector público: Título preliminar, Capítulo I: Disposiciones generales.
7. La Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas: Título preliminar, Disposiciones generales; Título I, De los interesados en el procedimiento; Título II, De la actividad de las administraciones públicas; Título III, De los actos administrativos.
8. La Ley 39/2015, de 1 de octubre, del procedimiento administrativo común de las administraciones públicas: Título IV, De las disposiciones sobre el procedimiento administrativo común.

D. FUNCIÓN PÚBLICA.

9. La Ley 4/2021, de 16 de abril, de la Función Pública Valenciana: Título primero: Objeto, principios y ámbito de aplicación de la Ley; Título III: Personal al servicio de las administraciones públicas; Título V: Nacimiento y extinción de la relación de servicio; Título VI: Derechos, deberes e incompatibilidades del personal empleado público.
10. El Decreto 42/2019, de 22 de marzo, del Consell, de regulación de las condiciones de trabajo del personal funcionario de la Administración de la Generalitat.

11. La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales: Capítulo I: objeto, ámbito de aplicación y definiciones; Capítulo III: derechos y obligaciones.

E. TEMAS TRANSVERSALES

12. La Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres: Título preliminar, Objeto de la Ley; Título I, El principio de igualdad y la tutela contra la discriminación. La Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la igualdad de mujeres y hombres. Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI: Deber de protección; Medidas en el ámbito administrativo. La Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género: Título preliminar.

TEMARIO PARTE ESPECIAL

(Temario específico)

1. Derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. Ley 11/2003, de 10 de abril, sobre el Estatuto de las personas con discapacidad. Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el cual se aprueba el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
2. Los derechos de los niños y las niñas y los adolescentes. La protección integral de la infancia y la adolescencia en la Comunitat Valenciana. Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.
3. El sistema educativo. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. La organización y funcionamiento de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunitat Valenciana.
4. De la integración escolar a la inclusión educativa. La educación inclusiva como derecho. Principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
5. Detección de barreras e identificación de necesidades educativas del alumnado. Respuesta educativa para la inclusión. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.
6. Productos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.
7. Pla de actuació personalizado (PAP). Colaboración de la educadora o educador de educación especial con el profesorado en el despliegue de las medidas educativas propuestas por el equipo docente. Informes y memoria de las actividades realizadas.
8. Colaboración y coordinación de la educadora o educador de educación especial con la tutora o tutor, con el equipo educativo y con las familias del alumnado con necesidades educativas especiales.
9. Características y necesidades educativas del alumnado con discapacidad motora. La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.
10. Características y necesidades educativas del alumnado con discapacidad sensorial. La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.

11. Características y necesidades educativas del alumnado con trastornos del espectro del autismo. La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.
12. Características y necesidades educativas del alumnado con discapacidad intelectual. La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.
13. Características y necesidades educativas del alumnado con trastornos graves de conducta. Intervención de la educadora o educador de educación especial en la aplicación de programas específicos dirigidos a este alumnado. La observación de conductas y los diferentes instrumentos de recogida de datos.
14. El despliegue de la comunicación. Habilidades de comunicación del alumnado con necesidades educativas especiales, Principales sistemas de la comunicación aumentativa y alternativa.
15. Intervención de la educadora o educador de educación especial, en la aplicación de programas específicos de autonomía personal. Programas relacionados con los hábitos de alimentación, con el control de esfínteres y en programas de higiene y aseo personal.
16. Despliegue de la autonomía social. Habilidades básicas de interacción social del alumnado con necesidades educativas especiales. Intervención de la educadora o educador de educación especial en la aplicación de programas específicos de autonomía social.
17. El papel de la educadora o educador de educación especial en los desplazamientos necesarios del alumnado con necesidades educativas especiales. Seguimiento de las tareas de higiene y de alimentación en los periodos de esparcimiento y comedor. Participación en las actividades complementarias y extraescolares.
18. Transición en la vida adulta del alumnado con necesidades educativas especiales. Intervención de la educadora o educador de educación especial en los programas de transición en la vida adulta de este alumnado.
19. Técnicas de prevención de accidentes y primeros auxilios en el alumnado con necesidades educativas especiales. Conocimiento de las curas auxiliares. Medidas higiénicas de carácter general.
20. Riesgos laborales. Medidas y actividades de prevención. La seguridad y la salud de las educadoras y educadores de educación especial en los centros educativos.

EL TEMARIO ESTÁ DIVIDIDO EN TRES PARTES, CORRESPONDIENDO ESTA, A LA TERCERA PARTE: TEMAS PARTE ESPECIAL DEL 11 AL 20.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN:.....	3
ÍNDICE:	6
11. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. LA ATENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL A ESTE ALUMNADO.....	7
12. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. LA ATENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL A ESTE ALUMNADO.....	38
13. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA. INTERVENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DIRIGIDOS A ESTE ALUMNADO. LA OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS Y LOS DIFERENTES INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.	56
14. EL DESPLIEGUE DE LA COMUNICACIÓN. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, PRINCIPALES SISTEMAS DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA.	84
15. INTERVENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL, EN LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE AUTONOMÍA PERSONAL. PROGRAMAS RELACIONADOS CON LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN, CON EL CONTROL DE ESFÍNTERES Y EN PROGRAMAS DE HIGIENE Y ASEO PERSONAL.	110
16. DESPLIEGUE DE LA AUTONOMÍA SOCIAL. HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. INTERVENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE AUTONOMÍA SOCIAL.....	133
17. EL PAPEL DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS DESPLAZAMIENTOS NECESARIOS DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. SEGUIMIENTO DE LAS TAREAS DE HIGIENE Y DE ALIMENTACIÓN EN LOS PERIODOS DE ESPARCIMIENTO Y COMEDOR. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.	144
18. TRANSICIÓN EN LA VIDA ADULTA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. INTERVENCIÓN DE LA EDUCADORA O EDUCADOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN EN LA VIDA ADULTA DE ESTE ALUMNADO.....	156
19. TÉCNICAS DE PREVENCIÓN DE ACCIDENTES Y PRIMEROS AUXILIOS EN EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CONOCIMIENTO DE LAS CURAS AUXILIARES. MEDIDAS HIGIÉNICAS DE CARÁCTER GENERAL.	170
20. RIESGOS LABORALES. MEDIDAS Y ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN. LA SEGURIDAD Y LA SALUD DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	211

11. Características y necesidades educativas del alumnado con trastornos del espectro del autismo. La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.

Introducción

A partir de las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), el autismo ha sido foco de intenso debate, no sólo sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y terapéuticos; sino también sobre su propia naturaleza. Bajo un controvertido debate entre teorías psicodinámicas, conductistas y biológicas transcurrieron casi cuatro décadas, hasta que el autismo fue incorporado a los manuales diagnósticos. A partir de los años 80 una parte importante de los profesionales implicados en el autismo basa el diagnóstico en criterios consensuados que permiten delimitar grupos homogéneos, sin los cuales sería estéril la investigación y el intercambio de conocimientos.

Pero los criterios actuales, y sobre todo la ubicación nosológica del autismo, parecen estar todavía lejos de ser consolidados como definitivos. Posiblemente las aportaciones del DSM 5 sean el inicio de un giro radical.

El término autismo es el resultado de la combinación de dos conceptos: "aut" que significa "sí mismo" e "ismo" que implica una orientación o estado. Así, siguiendo a **Reber** (1985) se puede definir al autismo como la condición de alguien que está de modo inusual orientado, absorto, en sí mismo.

Desde su definición el autismo ha planteado muchos enigmas (**Rivière**, 1996) y, a pesar de la considerable investigación realizada hasta nuestros días, se desconoce en realidad su origen y parte de su naturaleza, y plantea a profesionales e investigadores retos muy importantes para el diagnóstico y la intervención.

En la década de los 80 **Rutter** define el autismo como un trastorno de conducta y destaca tres grupos de síntomas:

- Incapacidad profunda y general para establecer relaciones sociales
- Alteraciones del lenguaje y las pautas prelingüísticas
- Fenómenos ritualistas o compulsivos

Además, los movimientos repetitivos y estereotipados, poca capacidad de atención, conductas autolesivas y retraso de control esfínteres son comunes en estos niños. Su edad de comienzo es antes de 30 meses. Antes de los 3 años

Kanner aclara algunas cuestiones básicas:

- Funcionamiento intelectual: el Coeficiente Intelectual es muy variable. El TEA no tiene por qué ir asociado a Discapacidad intelectual, aunque en un elevado nº de casos coincide.
- La edad de comienzo es antes de los 3 años
- Trastornos neurológicos: un % elevado de niños con TEA , que no presentan otros trastornos asociados de carácter neurológico, tienen epilepsia

Ángel Rivière creó el inventario del EA, su objetivo es evaluar doce dimensiones características de personas con TEA y/o con trastornos profundos del desarrollo.. fue el autor que más aportaciones ha hecho a la educación de estos niños, Ángel Rivière, en relación al Espectro Autista, señala un conjunto de 12 dimensiones, que se encuentran alteradas en aquellas personas que presentan espectro autista. Cada dimensión posee cuatro niveles de severidad.

De estos cuatro niveles, es preciso indicar que :

El nivel 1 caracteriza a las personas con un trastorno más severo, niveles cognitivos más bajos, personas que no han recibido un tratamiento adecuado o, por lo general, personas de corta edad; y el nivel 4 caracteriza a las personas con trastornos menos severos, definiendo muy bien a las personas que presentan Síndrome de Asperger.

12. Características y necesidades educativas del alumnado con discapacidad intelectual.

La atención de la educadora o educador de educación especial a este alumnado.

1.- Introducción

La discapacidad intelectual es un trastorno que comienza durante el periodo del desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual

Los alumnos con Discapacidad intelectual presentan limitación en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria, no permitiéndole responder ante situaciones y lugares. La discapacidad intelectual, se expresa ante la relación en el entorno, por lo que depende tanto de la persona como por las barreras y entorno. Les cuesta más aprender, comprender y comunicarse, generalmente es para toda la vida teniendo importante impacto en la vida de la persona y la familia.

La discapacidad intelectual no es enfermedad mental, las personas con discapacidad intelectual tienen posibilidad de progresar si le damos los apoyos necesarios. Hay diferentes tipo y tiempo en el que se origina la discapacidad intelectual, pero siempre antes de los 18 años. En España hay casi 300.000 personas con discapacidad intelectual.

Según la AAMR (Asociación Americana sobre Retraso Mental) se define retraso mental como la Discapacidad caracterizada por las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, comenzando antes de los 18 años (Luckasson y Cols, 2002).

Actualmente la definición de discapacidad intelectual más aceptada es la que propone la Asociación Americana de Discapacidad Intelectuales y del desarrollo , AAIDD (anteriormente AAMR) define el término como “un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, y por ser originada antes de los 18 años

Esta definición se traduce en que la persona con discapacidad intelectual es aquella en la que confluyen un **funcionamiento intelectual inferior a la media y limitaciones significativas en áreas de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el auto cuidado, las relaciones sociales y la vida independiente. Esta discapacidad debe originarse antes de los 18 años.**

Algunas discapacidades intelectuales se originan antes de que nazca el bebé, otras durante el parto y otras por alguna enfermedad o daño sobrevenido durante la infancia. Las causas son muchas y variadas, y la discapacidad acompañará a la persona durante toda su vida. En función de su causa, existen diferentes tipos de discapacidad intelectual. Desde el punto de vista médico y atendiendo al del coeficiente intelectual, se habla de leve, moderada grave y profunda; **desde un modelo más social y atendiendo a la provisión de apoyos hablamos de personas con extensas o limitadas necesidades de apoyo.**

Otra definición de Discapacidad Intelectual es la que da Verdugo y Schalock (2010), citando a Schalock et al. (2010), y parten de cinco premisas para definir operativamente la DI, estas son:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

13. Características y necesidades educativas del alumnado con trastornos graves de conducta. Intervención de la educadora o educador de educación especial en la aplicación de programas específicos dirigidos a este alumnado. La observación de conductas y los diferentes instrumentos de recogida de datos.

1.- Introducción

Las personas que presentan trastornos graves de conducta se incluyen dentro del concepto de **necesidades educativas especiales** en el actual marco normativo, lo que supone que deben recibir determinados apoyos y atenciones educativas específicas, que deben abordarse desde un enfoque interdisciplinar y sistémico en el cuál intervengan diferentes servicios, instituciones u organismos e implicando a la comunidad educativa, especialmente a la familia, la cual también necesita de apoyo personal y social para superar las situaciones de estrés y disponer de orientaciones claras que le permitan comprender y dar respuesta a las necesidades de su hijo o hija.

En la L.O.E.(Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), en cuya publicación se parte del principio de equidad, normalización o inclusión, garantiza el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Los Trastornos de la Conducta y del Comportamiento se han convertido en una de las situaciones más preocupantes para padres y madres y profesorado que ven cómo sus hijos e hijas y alumnos y alumnas presentan cuadros conductuales que necesitan, entre otros, apoyo médico y psicopedagógico.

La delimitación conceptual de los **Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC)** es muy compleja, tanto por la dificultad que entraña delimitar criterios de normalidad o anormalidad en un determinado patrón de comportamiento, como por la multitud de factores implicados en su origen y mantenimiento. *Kazdin (1995)* los define como “un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno”.

No todo niño o niña con una conducta inapropiada tiene “trastorno del comportamiento”. El incumplimiento de las normas, la agresividad o la rebeldía, son aspectos de la vida sin una connotación patológica en sí mismos. De hecho, aunque las conductas de los alumnos o alumnas con Trastornos Graves de Conducta en sí mismas, pueden no ser diferentes a las que manifiestan otros alumnos y alumnas en un momento determinado, sí difieren en una mayor intensidad y frecuencia a la esperada y observada habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar. Por ejemplo, no podemos considerar como un Trastorno del Comportamiento a todo adolescente que presenta una conducta de oposición o negativismo frente su padre, madre o al profesorado. De hecho, la oposición es una actitud frecuente en este periodo de la vida, donde el adolescente está buscando su propia identidad. Lo que lleva al diagnóstico de un Trastorno del Comportamiento, será la frecuencia y la intensidad de esa conducta negativista, oposicionista u hostil, y el deterioro en las relaciones escolares, familiares y sociales que esa persistencia e intensidad le acabarán provocando.

Por tanto, es importante distinguir entre el alumnado con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo, o inapropiada pero puntual (por ejemplo una agresión aislada), de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones familiares, escolares y/o sociales. Es la gravedad, la intensidad, la frecuencia y el patrón de conducta que aparece como negativa, desafiante, disruptiva, destructiva o agresiva, lo que servirá para distinguirlas, así como el deterioro de las relaciones escolares y sociales que esté patrón de conductas acaba produciendo.

14. El despliegue de la comunicación. Habilidades de comunicación del alumnado con necesidades educativas especiales, Principales sistemas de la comunicación aumentativa y alternativa.

1.- El despliegue de la comunicación

La «comunicación» es un proceso por el que una persona (fuente) produce estímulos con el fin de cambiar conceptos, actitudes y hábitos o costumbres de otras personas. La «comunicación», por tanto, puede considerarse como el intercambio de significados entre las personas siendo la base de las relaciones humanas, profesionales y el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

1.1.- Elementos de la comunicación

En el proceso de la comunicación intervienen tres elementos fundamentales:

- **La fuente** puede ser un individuo (que habla, gesticula, escribe, pinta, etc.), por tanto la comunicación es posible a través del lenguaje hablado, mímica, lenguaje escrito, arte, etc.
- **El mensaje** es el contenido de lo que se comunica en diferentes soportes. Puede ser oral (ondas acústicas en el aire), escrito (libro, revista, periódico) o una obra de arte.
- **El receptor o destino** es la persona receptora del mensaje que escucha, lee, etc.

La **fuente** es la persona que envía el mensaje (habla, escribe, etc.). Esta persona codifica el mensaje, es decir, organiza la información que quiere compartir de forma que pueda transmitirse. Para hablar o escribir nuestra mente transforma en palabras las ideas o símbolos haciéndolos comprensibles a otras personas, de ahí que sea necesaria la **codificación** antes de ser enviado el mensaje al receptor.

De la misma manera que la fuente codifico el **mensaje**, el **destino** (la persona que lo recibe), para entenderlo, debe **descodificarlo** y convertirlo en imágenes comprensibles.

Si el mensaje no es codificado adecuadamente no se entenderán dicho mensaje.

Cuando entre dos personas que conversan se establece comunicación se habla de **retroalimentación**.

La retroalimentación indica como se ha establecido el mensaje entre ambas y **permite** ir viendo que se asimila bien el mensaje.

Un **ruido** es la interferencia que tiene el mensaje para llegar al destino y se refiere a los elementos que pueden dificultar una buena percepción por el destino. Los ruidos son físicos o psíquicos. Son ruidos físicos la contaminación acústica. Los ruidos psíquicos se refieren al estado psíquico y emocional en que se encuentra el individuo (grado de interés, atención etc.).

15. Intervención de la educadora o educador de educación especial, en la aplicación de programas específicos de autonomía personal. Programas relacionados con los hábitos de alimentación, con el control de esfínteres y en programas de higiene y aseo personal.

1.- Introducción

Los Programas de habilidades de autonomía personal engloban actuaciones de promoción de la autonomía personal, prevención de situaciones de dependencia y atención de las necesidades de las personas con dificultades de autovalimiento y personas dependientes o en riesgo de estarlo en su medio habitual.

La autonomía personal es un proceso de construcción individual que se inicia en la infancia. Los educadores deben potenciar la autonomía personal creando hábitos en los más pequeños desde el inicio. Esto favorecerá que sean cada vez más autónomos y se desenvuelvan en aquellas actividades básicas de la vida diaria (ABVD); como el aseo, la alimentación, etc. Por tanto la enseñanza de unos hábitos se deben iniciar tanto desde la escuela como desde la familiar, facilitando la elaboración y la cohesión entre ambas partes para que el niño observe una coherencia en la práctica de las rutinas aprendidas.

Conceptos clave:

- **Autonomía:** capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias así como de desarrollar las ABVD.
- **Dependencia:** estado en el que se encuentran las personas que, por razones derivadas de la edad, enfermedad o la discapacidad, y ligadas a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar las ABVD.
- **Actividades Básicas de la Vida Diaria:** las tareas más elementales de la persona, que le permitan desenvolverse con un mínimo de autonomía e independencia, tales como: el cuidado personal, las actividades domésticas básicas, la movilidad esencial, reconocer personas y objetos, orientarse, entender y ejecutar órdenes o tareas sencillas.
- **Actividades Instrumentales de la Vida Diaria:** Son más complejas que las anteriores, no son tan elementales para la vida, pero resultan necesarias para vivir de forma independiente. Incluyen tanto tareas domésticas (comprar, controlar suministros y servicios, elaborar comidas dentro de la dieta exigida, cuidado de la ropa: lavado y planchado, limpieza y mantenimiento de la casa, bienestar de los demás miembros de la familia) como movilidad fuera del hogar (deambular con normalidad sin medio de transporte).

Las Actividades de la Vida Diaria (AVD) se definen como actividades que la persona realiza diariamente de forma autónoma para poder vivir, integrada en su entorno habitual y cumpliendo un rol social.

Las **Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD)** según la Ley 39/2006 de 14 de diciembre, Promoción de Autonomía Personal y Atención PSD, permite desenvolverse en las tareas elementales (cuidado personal, actividades domésticas básicas, movilidad esencial, reconocer personas y objetos).

Las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) son habilidades más complejas, requiriendo un mayor nivel de autonomía, requiriendo de la habilidad de toma de decisiones e interacción con medio o mayor dificultad siendo:

16. Despliegue de la autonomía social. Habilidades básicas de interacción social del alumnado con necesidades educativas especiales. Intervención de la educadora o educador de educación especial en la aplicación de programas específicos de autonomía social.

1.- Introducción al despliegue de la autonomía social

Las habilidades sociales es uno de los puntos más importantes de la educación especial, pues pretende que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tengan un desarrollo autónomo propio a la que la sociedad actual exige.

La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades sociales es uno de los objetivos principales en la Educación Especial, pues esta busca la mayor autonomía posible del alumnado con estas características para poder desenvolverse en el contexto que le rodea.

Según Hops (1976): “La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo. Las interacciones sociales proporcionan a los niños y las oportunidades de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica”.

Los educadores reconocen la importancia de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales, a los que consideran requisitos para una buena adaptación en la vida. De esta forma, se ha conocido una creciente demanda de estrategias más sistemáticas y efectivas para la aplicación de programas de enseñanzas de las habilidades sociales del niño.

Muchos alumno con necesidades educativas especiales pueden manifestar serias dificultades en el desarrollo y mantenimiento de relaciones que se manifiestan por la falta de interés por los demás, incapacidad para jugar a juego imaginativos con otros, dificultad para hacer nuevos amigos, incomodidad ante los cambios en la situación que le rodea, etc.



Marco legislativo

La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece en el Capítulo I como **principios del sistema educativo**: la calidad de la educación, la equidad, la inclusión educativa y la igualdad de derechos y oportunidades.

En el artículo 71, Título II, Capítulo I, establece que “las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y que corresponde a las mismas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una **atención educativa diferente a la ordinaria** por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones especiales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

17. El papel de la educadora o educador de educación especial en los desplazamientos necesarios del alumnado con necesidades educativas especiales. Seguimiento de las tareas de higiene y de alimentación en los periodos de esparcimiento y comedor. Participación en las actividades complementarias y extraescolares.

1.- Las actividades complementarias y extraescolares de la Programación General Anual.

Es usual confundir e incluso asemejar las actividades complementarias y las actividades extraescolares, pero son conceptos muy diferentes. A saber:

- **Son actividades complementarias** aquellas que están diseñadas para completar el currículo académico establecido por el propio centro educativo. Por tanto, están relacionadas con las materias tratadas en el centro, se realizan dentro del propio horario escolar, en ellas participa el profesorado y se han de evaluar.
- **Son actividades extraescolares** las que se realizan dentro o fuera de la jornada escolar, pero siempre fuera del horario lectivo. Son actividades no esenciales, ya que no forman parte del currículo académico y no tienen por qué relacionarse directamente con alguna materia curricular. No pueden evaluarse.

Las programaciones didácticas deberían incluir necesariamente las actividades complementarias, debido a que son las que permiten el desarrollo del currículo. Por el contrario, las actividades extraescolares no deberían contemplarse, porque no son actividades esenciales y no deben evaluarse. Estas últimas sí deben tenerse en cuenta en otros documentos de planificación educativa de centro, como por ejemplo la Programación General Anual (PGA).

Las actividades complementarias se han de planificar de forma que exista una justificación técnica y pedagógica. No son nunca un fin en sí mismas, sino un medio más al alcance del profesorado para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha adelantado anteriormente, estas actividades han de evaluarse, pero no siempre será necesario reflejarlas en el boletín de calificaciones del alumnado.

En termino generales, podríamos considerar que las actividades complementarias estarían situadas dentro del marcos de nuestro Sistema Educativo, mientras que las extraescolares pertenecerían a lo que ha dado en llamar la enseñanza no formal y son entendidas como un complemento a la educación forma que el alumno recibe en su entorno educativo.

De modo que:

1. Las actividades escolares complementarias son las que se realizan para completar o complementar el currículo. Según el artículo 57 del Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria, se consideran actividades complementarias las establecidas dentro del horario lectivo de permanencia obligada del alumnado en el centro y relacionadas directamente con el desarrollo del currículo como complemento de las actividad escolar, en las cuales pueda participar el conjunto de alumnado del grupo, curso, ciclo, nivel o etapa. Estas actividades serán, con carácter general, gratuitas y, en todo caso, no tendrán carácter lucrativo, y se garantizara que ninguna alumna o alumno quede excluido de su participación por motivos económicos o de cualquier otro tipo. Se consideran también actividades complementarias aquellas, en que el inicio o finalización se produzca dentro de la jornada escolar, aunque la totalidad de la actividad no se desarrolle de la jornada escolar. Las actividades complementarias incluidas en la jornada escolar serán establecidas por el centro e incluidas en su programación general anual.

Sus características principales pueden considerarse las siguientes:

- a) Son obligatorias para el alumnado y forman parte del currículo; por lo tanto, son evaluables y están dentro del horario lectivo.
- b) Carecen de carácter lucrativo. Muchas veces no son gratuitas y tiene intrínseca una responsabilidad civil porque se desarrollan fuera del recinto escolar; por consiguiente, aunque obligatorias, los padres o tutores legales pueden

18. Transición en la vida adulta del alumnado con necesidades educativas especiales. Intervención de la educadora o educador de educación especial en los programas de transición en la vida adulta de este alumnado.

1.- Transición en la vida adulta del alumnado con necesidades educativas especiales

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los Centros de Educación Especial pretende seguir las pautas marcadas en el diseño curricular general para las etapas de educación obligatoria.

De este modo, los alumnos y alumnas cursan la educación básica obligatoria hasta los 16 ó 18 años, en función de sus capacidades y su avance personal. A partir de esa edad, los alumnos deben desarrollar otros aprendizajes, habilidades y destrezas, que faciliten su incorporación posterior a la vida laboral.

La regulación legal que se presenta a continuación recoge las disposiciones aparecidas en relación con los programas de formación para la transición a la vida adulta, que pretenden facilitar ese desarrollo necesario en las capacidades citadas anteriormente, de manera que el alumnado pueda integrarse social y laboralmente del modo más idóneo.

A continuación, por tanto, se reproduce el texto de:

- Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial (B.O.E. 10-4-99).

- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en Centros de Educación Especial en la etapa posobligatoria (B.O.E. 3-6-99).

Orden de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial, como en la Resolución de 18 de julio de 2019, del secretariado autonómico de Educación y Formación Profesional, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros docentes específico de Educación especial sostenido con fondo públicos para el curso 2019-2020. “Por otro lado, la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, tiene por objeto regular la organización de la respuestas educativas en los centros docentes, en el marco de la educación inclusiva, a fin de garantizar el acceso, la participación, la permanencia y progreso de todo el alumnado, como núcleo del derecho fundamental a la educación y desde los principios de calidad, igualdad de oportunidades equidad y accesibilidad universal. En el marco de la respuestas educativa a este alumnado, los centros específicos de educación especial juegan un papel de especial relevancia, al situarse en el eje de la intervención especializada con aquellos alumnos y alumnas cuyas necesidades no pueden ser atendidas de manera adecuadas en el contexto de la escuela ordinaria.

Los programas de formación para la transición a la vida adulta son modalidades educativas que se organizan, prioritariamente, para facilitar al alumnado el desarrollo de la autonomía personal e integración social. Las necesidades, de este grupo de personas, son muy heterogéneas y requieren de un planteamiento abierto y flexible en la planificación e la propuesta curricular. Esta tendrá en cuenta todas las dimensiones de la persona e incluirá, en algunos casos, componentes de formación profesional específica para desarrollar habilidades básicas de carácter polivalente. La finalidad de los Programas de Formación para la Transición a la vida Adulta y Laboral (PFTAL) es facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral del alunando.

19. Técnicas de prevención de accidentes y primeros auxilios en el alumnado con necesidades educativas especiales. Conocimiento de las curas auxiliares. Medidas higiénicas de carácter general.

1.- Introducción

El EEE colabora activamente en las medidas de prevención de toda la población escolar. Debe conocer los protocolos ante determinadas situaciones de accidente o de enfermedades de los alumnos.

Los NEE son más vulnerable a sufrir accidente, todo dependerá de su discapacidad.

Se entienden por primeros auxilios, los cuidados inmediatos, adecuados y provisionales prestados a las personas accidentadas o con enfermedad antes de ser atendidos en un centro asistencial.

Objetivos

Los objetivos de los primeros auxilios son:

- a. Conservar la vida.
- b. Evitar complicaciones físicas y psicológicas.
- c. Ayudar a la recuperación.
- d. Asegurar el traslado de los accidentados a un centro asistencial

La comunidad educativa deben conocer la conducta PAS (Protege, Avisa, Socorre):

- Identificar las causas más comunes de accidentes escolares.
- Enumerar los principales teléfonos de emergencias.
- Diferenciar accidentes leves de situaciones de emergencia.
- Actuar de forma correcta ante accidentes escolares.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) define accidente como un suceso generalmente prevenible que provoca o tiene el potencial de provocar una lesión.

Los accidentes infantiles son la primera causa de muerte en niños y niñas de 1 a 14 años. Se estima que un 15% se producen en el ámbito escolar por lo que es muy importante la PREVENCIÓN: evitando riesgos en el medio donde se encuentra el niño y mediante la educación del alumnado.

2.- Normas generales para prestar primeros auxilios

Ante un accidente que requiere la atención de primeros auxilios, usted como auxiliador debe recordar las siguientes normas:

20. Riesgos laborales. Medidas y actividades de prevención. La seguridad y la salud de las educadoras y educadores de educación especial en los centros educativos.

1.- Riesgos laborales, medidas y actividades de prevención.

Conocer los diferentes tipos de riesgos laborales asociados a cada profesión, así como las diversas formas de prevención representa para las organizaciones una posibilidad de adaptarse a las exigencias que el ambiente les impone. Todo trabajador en el ejercicio de sus funciones se ve expuesto a este tipo de fenómenos pero con la formación necesaria podrá hacer frente a los posibles peligros, sobreponiéndose a la situación.

Hay que hacer mención al capítulo I de la ley 31/1995, de Prevención de Riesgos Laborales establece el objeto, ámbito de aplicación y sus definiciones

Artículo 1. Normativa sobre prevención de riesgos laborales.

La normativa sobre prevención de riesgos laborales está constituida por la presente Ley, sus disposiciones de desarrollo o complementarias y cuantas otras normas, legales o convencionales, contengan prescripciones relativas a la adopción de medidas preventivas en el ámbito laboral o susceptibles de producirlas en dicho ámbito.

Artículo 2. Objeto y carácter de la norma.

1. La presente Ley tiene por objeto promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo.

A tales efectos, esta Ley establece los principios generales relativos a la prevención de los riesgos profesionales para la protección de la seguridad y de la salud, la eliminación o disminución de los riesgos derivados del trabajo, la información, la consulta, la participación equilibrada y la formación de los trabajadores en materia preventiva, en los términos señalados en la presente disposición.

Para el cumplimiento de dichos fines, la presente Ley regula las actuaciones a desarrollar por las Administraciones públicas, así como por los empresarios, los trabajadores y sus respectivas organizaciones representativas.

2. Las disposiciones de carácter laboral contenidas en esta Ley y en sus normas reglamentarias tendrán en todo caso el carácter de Derecho necesario mínimo indisponible, pudiendo ser mejoradas y desarrolladas en los convenios colectivos.

Artículo 3. Ambito de aplicación.

1. Esta Ley y sus normas de desarrollo serán de aplicación tanto en el ámbito de las relaciones laborales reguladas en el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, como en el de las relaciones de carácter administrativo o estatutario del personal al servicio de las Administraciones Públicas, con las peculiaridades que, en este caso, se contemplan en la presente Ley o en sus normas de desarrollo. Ello sin perjuicio del cumplimiento de las obligaciones específicas que se establecen para fabricantes, importadores y suministradores, y de los derechos y obligaciones que puedan derivarse para los trabajadores autónomos. Igualmente serán aplicables a las sociedades cooperativas, constituidas de acuerdo con la legislación que les sea de aplicación, en las que existan socios cuya actividad consista en la prestación de un trabajo personal, con las peculiaridades derivadas de su normativa específica.

Cuando en la presente Ley se haga referencia a trabajadores y empresarios, se entenderán también comprendidos en estos términos, respectivamente, de una parte, el personal con relación de carácter administrativo o estatutario y la Administración pública para la que presta servicios, en los términos expresados en la disposición adicional tercera de esta Ley, y, de otra, los socios de las cooperativas a que se refiere el párrafo anterior y las sociedades cooperativas para las que prestan sus servicios.