

Intervención para el fomento de la autonomía en el manejo del dinero y proceso de compra en un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual

Alicia Martín Castro

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MASTER

“Intervención para el fomento de la autonomía en el manejo del dinero y proceso de compra en un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual”

“Intervention for the promotion of autonomy in the handling of money and purchasing process in a student with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autora: Alicia Martín Castro

Tutora: María Sotillo Méndez

Curso académico de la defensa: 2019/2020

Índice

1. Marco teórico.....	1
2. Contexto de intervención y destinatario.....	5
3. Objetivo general.....	7
4. Revisión de programas.....	7
5. Programa de intervención.....	9
5.1 Objetivos específicos.....	9
5.2 Procedimiento.....	10
5.2.1 Recursos humanos y materiales.....	10
5.2.2 Temporalización.....	11
5.2.3 Aspectos generales de la intervención.....	11
5.3 Fases de intervención.....	13
5.3.1 Evaluación inicial.....	14
5.3.2 Fase 1: “Aprendo las monedas y las sumo”.....	15
5.3.3 Fase 2: “Puedo pagar de diferentes formas”.....	17
5.3.4 Fase 3: “¿Me sobra dinero al pagar?”.....	21
5.3.5 Evaluación final.....	25
6. Conclusiones.....	27
7. Limitaciones y perspectivas de futuro.....	29
8. Referencias.....	32
9. Anexos.....	35

Resumen

El presente trabajo surge tras analizar la relevancia del fomento de la calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo (TEA). Concretamente, de entre todas las dimensiones que componen el modelo de calidad de vida, se busca la idoneidad de un programa que fomente la autonomía en el área del manejo del dinero y el proceso de compra para un joven con TEA y discapacidad intelectual. En vista de la falta de uno que se adecúe a su perfil, se diseña y desarrolla un programa para este destinatario. El programa se divide en varias fases con objetivos relacionados con el manejo del dinero y con el componente social del proceso de compra. Se desarrolla el programa y se evalúa su efectividad. Se concluye en relación a los logros, limitaciones y perspectivas futuras de trabajo.

Palabras clave

Programa de intervención; trastorno del espectro del autismo; calidad de vida; autonomía; manejo del dinero.

Abstract

This paper arises after analysing the relevance of promoting quality of life in people with autism spectrum disorder (ASD). Specifically, among all the dimensions that make up the quality of life model, the suitability of a program that promotes autonomy in the area of money management and the purchasing process for a young person with ASD and intellectual disability is sought. In view of the lack of one that fits his profile, a program is designed and developed for this recipient. The program is divided into several phases with objectives related to money management and the social component of the purchasing process. The program is developed and its effectiveness is evaluated. It is concluded in relation to the achievements, limitations and future perspectives of work.

Keywords

Intervention program; autism spectrum disorder; quality of life; autonomy; money management.

1. Marco teórico

Para enmarcar el presente trabajo resulta imprescindible comenzar definiendo lo que es el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). La Asociación Americana de Psiquiatría incluye, en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM- 5), el Trastorno del Espectro del Autismo en la categoría de Trastornos del Desarrollo Neurológico. Este trastorno se caracteriza por dos grandes grupos de dificultades.

En primer lugar, por “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (APA, 2014, p. 28). Este déficit en la reciprocidad socioemocional se puede manifestar, entre otros, en acercamientos sociales anormales, disminución de intereses, emociones o afectos compartidos o fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales. Dentro de este primer gran grupo se pueden encontrar también déficits en conductas comunicativas no verbales, como anomalías en el contacto visual, en el lenguaje corporal o en la comprensión y uso de gestos, pudiendo encontrar incluso falta total de expresión facial y de comunicación no verbal. Además, se aprecian deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, incluyendo en este sentido dificultades para ajustar su comportamiento al contexto social, dificultad para el juego imaginativo o incluso ausencia de interés por otras personas (APA, 2014).

Por otro lado, hay otro gran grupo de dificultades en este trastorno relacionadas con “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (APA, 2014, p. 28). Este tipo de dificultades se deben manifestar en, al menos, dos de los siguientes puntos: “Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos; Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones de comportamiento verbales o no verbales; Intereses muy restringidos y fijos, anormales en cuanto a intensidad o foco de interés; Hiper- o Hiporeactividad a estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno” (APA, 2014, p. 28).

Resulta evidente la necesidad de definir el trastorno y de conocer cuáles son los rasgos típicos del mismo. Esto, sin embargo, no implica que no se deba tener en cuenta la peculiaridad de cada persona y apostar por un fuerte análisis de las fortalezas y debilidades de la misma, de cara a una buena educación e intervención. Esta idea se debe aplicar, lógicamente, para cualquier intervención, ya se trate de personas con cualquier trastorno o de personas con desarrollos normotípicos.

Sin embargo, esta reflexión se hace, quizás, más evidente en el trastorno del espectro del autismo, el cual, tal y como afirma Rivière (1997a), responde más a un continuo (o conjunto de los mismos) que a una categoría bien definida que describa un modo de ser.

Esta noción de espectro tiene gran utilidad tanto desde el punto de vista clínico (descubriéndonos un orden tras la gran heterogeneidad de los rasgos del autismo), como desde el punto de vista educativo, ayudándonos a comprender la previsible evolución de estos niños a través de la educación (Rivière, 1997a).

Como se ha comentado, las personas con TEA se pueden situar en diferentes puntos de un amplio continuo. Aun así, como en cualquier otro trastorno, existen diferentes niveles de severidad en los que puede encontrarse la persona. La Asociación Americana de Psiquiatría, en el DSM-5, divide esa severidad en 3 grados. El primer nivel de severidad, “necesita ayuda”, implica problemas o interferencias significativas si no se ofrece una ayuda *in situ* a la persona. El segundo grado, “necesita ayuda notable”, habla de deficiencias notables en comunicación social, verbal y no verbal, incluso con ayuda *in situ*. Por último, el tercer grado, “necesita ayuda muy notable”, implica deficiencias graves en la comunicación verbal y una extrema inflexibilidad que genera ansiedad intensa (APA, 2014).

En la línea de diferenciar niveles de severidad se encuentra el Inventario de Espectro Autista (IDEA) (Rivière, 1997b), uno de los inventarios más usados para establecer, entre otras cosas, la severidad de los rasgos dentro del autismo que presenta una persona. Dicho inventario hace una división en 4 niveles según la severidad.

Por otro lado, junto con la severidad asociada a los propios rasgos del autismo, se debe tener en cuenta que la persona puede tener, o no, una discapacidad intelectual y cómo ésta afecta al trastorno. Según Fombonne (2009), entre 1/3 y 1/4 de la población con autismo tiene síndrome de Asperger. Esto implicaría que entre un 66% y un 75% de la población con TEA tiene discapacidad intelectual asociada. Este es un dato a tener en cuenta a la hora de hablar de los niveles de apoyo e intervención idóneos para la persona.

A raíz de todo lo mencionado, surge la idea de las necesidades de apoyo que tendrá la persona, en función de ese nivel de severidad y de la presencia o no de discapacidad intelectual asociada (entre otras cosas).

De manera adicional a lo mencionado en el DSM-5, para un establecimiento de ayudas o planificación de servicios más ajustados, existen materiales como el Inventario de Conducta Adaptativa (ICAP). Es un inventario diseñado para valorar la conducta adaptativa y los problemas de conducta de la persona. El inventario de conducta adaptativa mide las destrezas básicas de la persona en relación con su autonomía en su entorno y, junto con una prueba de problemas de conducta, establece un índice: “Nivel de Servicio”. Este índice ofrece una estimación de la intensidad de atención, supervisión y enseñanza que necesita la persona, dividida en 5 niveles. Además, se hace una proyección de necesidades futuras de la persona en función de los servicios y apoyos ofrecidos en el momento, y recomendaciones estructuradas sobre rehabilitación, educación y objetivos de apoyo (Montero, 1993).

Como se ha comentado, este establecimiento de ayudas necesarias para la persona depende, entre otros factores, de la presencia o no de una discapacidad intelectual asociada. En este punto resulta interesante hacer mención a otra forma de ver la misma. Desde el modelo social de la discapacidad se reconoce que esta no es solo una cualidad de la persona, sino que interacciona con las barreras del entorno y la actitud del resto de personas, las cuales evitan su participación plena y efectiva en sociedad con las mismas condiciones que los demás

(Organización de las Naciones Unidas, 2006). Esta idea puede aplicarse a cualquier discapacidad o trastorno que tenga una persona, y nos hace responsables de favorecer su plena inclusión y la mejora de su calidad de vida.

Pero, ¿de qué hablamos exactamente cuando hablamos de calidad de vida? En 1996, Schalock habla de la calidad de vida, referida a personas con discapacidades, como aquello que experimentan cuando sus necesidades básicas son alcanzadas, y cuando tienen las mismas oportunidades que otras personas para perseguir y lograr sus metas en todos los ámbitos de su vida. Para las personas con discapacidades, se compone de los mismos factores y relaciones que son importantes para todas las personas (Schalock, 1996). Se trata de un concepto multidimensional, que implica, entre otras, la integración de las personas en sus comunidades, empoderarlas para participar en decisiones que afectan a su vida, etc. El concepto puede usarse con muchos propósitos, entre ellos, evaluar las dimensiones centrales asociadas a una vida de calidad, proporcionar una dirección de acción adecuada, y evaluar los sentimientos de satisfacción y bienestar de las personas en las que se aplique (Schalock, 1996).

A día de hoy se entiende calidad de vida según el modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2007) como: "un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional; tiene propiedades éticas (universales) y émicas (ligadas a la cultura); tiene componentes objetivos y subjetivos; y está influenciada por factores personales y ambientales" (p. 22).

Como se ha comentado, la calidad de vida se entiende hoy desde un modelo multidimensional compuesto por ocho dimensiones que representan el constructo completo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002, citado por Verdugo, Schalock, Arias, Gómez, y Jordán de Urríes, 2013).

Estas dimensiones, que se evalúan mediante una serie de indicadores, son:

- Bienestar emocional: tranquilidad, seguridad, ausencia de agobio. Evaluada mediante los indicadores: satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés o sentimientos negativos.
- Relaciones interpersonales: relación con otras personas, tener amistades, relaciones positivas con gente de su entorno, etc. Se mide mediante los indicadores: relaciones sociales y familiares, contactos sociales positivos y apoyos.
- Bienestar material: suficiencia económica para comprar lo que se necesita. Los indicadores son: estatus económico, empleo y vivienda, lugar de trabajo y salario.
- Desarrollo personal: es la posibilidad de aprender, tener conocimientos y realizarse personalmente. Se mide con los indicadores: educación, acceso a nuevas tecnologías, competencia personal y desempeño.
- Bienestar físico: buena salud, buena forma física, hábitos de alimentación saludables. Incluye los indicadores: atención sanitaria, actividades de la vida diaria y ocio.

- Autodeterminación: implica decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir cómo quiere que sea su vida en todas sus áreas. Los indicadores son: metas y valores personales, decisiones, autonomía y elecciones.
- Inclusión social: ir y participar en las actividades y lugares donde van los demás como uno más. Sentirse integrado en la comunidad. Los indicadores son: integración, participación, accesibilidad, apoyos sociales y roles comunitarios.
- Derechos: mismo trato que al resto de la gente, respeto por su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad. Los indicadores utilizados son: intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos humanos y legales (Schalock y Verdugo, 2002, p. 447 citado por Verdugo, Schalock, Arias, Gómez, y Jordán de Urríes, 2013).

Hablando más específicamente de la dimensión de autodeterminación, encontramos que es uno de los conceptos que poseen mayor relevancia a la hora de impulsar nuevas prácticas en programas para personas con discapacidad intelectual o necesidades educativas especiales (Verdugo, 2000). “Autodeterminación se entiende como la capacidad del individuo para tener autonomía personal, control sobre sus actos y el medio en que se desenvuelve, y establecer metas y tener valores personales en la vida. Y eso se debe manifestar con la posibilidad de elegir y decidir sobre distintos aspectos de su vida cotidiana” (Verdugo y Martín, 2002, p.72). Las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. Concretamente, “se considera que una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas” (Verdugo, 2000).

Sin embargo, pese a la importancia de la calidad de vida y de la autodeterminación, existen estudios que muestran que, aun a día de hoy, es una de las dimensiones con menor puntuación en escalas que miden calidad de vida en personas con autismo y discapacidad intelectual (Morán, Gómez, y Alcedo, 2019).

Si hablamos más específicamente de cómo favorecer esa autodeterminación en las escuelas, existen una serie de tareas necesarias para fomentar esta dimensión en los alumnos, algunas de ellas son: el diseño de ambientes en los que el alumno pueda expresar sus preferencias, permitir experiencias de éxito, acceso a modelos de roles adultos de comportamiento, facilitar la toma progresiva de decisiones y extender la toma de decisiones fuera de la propia escuela y del currículo académico (Verdugo, 2000).

Por último, podemos mencionar algunas prácticas en la escuela que favorecen esa autodeterminación. Ward y Kholer (1996, citado por Verdugo, 2000) mencionan que algunas de estas prácticas favorecedoras son aquellas centradas en los procesos de vida, las que impliquen la utilización de los recursos comunitarios, la instrucción directa, las actividades de role playing, el aprender haciendo, etc. Por tanto, algunas prácticas concretas que favorecen esta dimensión de calidad de vida serían la higiene personal, el uso del transporte público o el aprendizaje en el manejo del dinero y participación en el proceso de compra.

2. Contexto de intervención y destinatario

El presente trabajo se enmarca dentro de la realización de las prácticas de master. Dichas prácticas se realizan en una asociación que trabaja en diferentes ámbitos para la mejora de la calidad de vida de las personas con trastorno del espectro autista, desde un modelo integrador.

Concretamente, las prácticas y este trabajo se contextualizan en el centro educativo. Actualmente en él están escolarizados diez alumnos de entre 16 y 20 años, con diferentes necesidades de apoyo, divididos en dos aulas según dichas necesidades. En el centro se realizan multitud de actividades a través de una planificación centrada en la persona, es decir, de manera individualizada, trabajando los objetivos y con las metodologías más adecuadas para cada alumno, según sus necesidades y sus debilidades y fortalezas. Del mismo modo, el objetivo siempre se basa en trabajar contenidos funcionales para la persona, en áreas que permitan, sobre todo, una autonomía progresiva y una mejora en su calidad de vida.

Entre otras actividades se realiza apoyo, gran parte del tiempo, a una de las dos aulas del centro, aquella en la que se encuentran los alumnos con necesidades de apoyo menos severas.

Más específicamente, se realiza un trabajo continuo de apoyo a uno de los alumnos: D. Se realiza a continuación una revisión de algunos documentos con información relevante para la caracterización de esta persona. Los documentos utilizados para ello se han revisado con el correspondiente permiso de la psicóloga del centro y teniendo en cuenta la correspondiente confidencialidad, con el único fin de contextualizar el presente trabajo.

Del informe de revisión de dependencia de 2019, extraemos que D. es un joven de 17 años diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista, condición que en su caso lleva además asociada una discapacidad intelectual y ciertas dificultades sociales y conductuales. Debido a ello, necesita apoyo y supervisión en todas las áreas de su vida. Respecto a la resolución de reconocimiento de situación de dependencia tiene reconocido un Grado II, lo que significa una dependencia severa. Equivale a personas que necesitan ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria dos o tres veces al día, pero que no requieren del apoyo permanente de un cuidador.

Su puntuación en el IDEA, que evalúa la severidad de la sintomatología del autismo, es de 20 (puntuación techo 96), lo que corresponde a la categoría "autismo con buen pronóstico".

Por el nivel cognitivo de D. la única prueba de inteligencia aplicable es el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), donde obtiene una puntuación típica en el CI compuesto de 59, situándole en el centil 0,3 correspondiente a la categoría descriptiva "muy baja".

A nivel cognitivo muestra baja tolerancia a la frustración y dificultades en la atención sostenida. Le cuesta poner en práctica habilidades de auto-regulación si no hay un adulto referente con él que le vaya guiando. Del mismo modo, surgen con cierta frecuencia

pensamientos intrusivos y obsesivos que anulan su carácter colaborativo y le impiden continuar con la tarea, generándole frustración y enfados.

Respecto a su comunicación, D. tiene un buen lenguaje expresivo y buena intención comunicativa, aunque con temas de conversación limitados. Se observa en él buena comprensión oral, aunque no comprende dobles sentidos o bromas y le cuesta seguir normas sociales implícitas en cualquier conversación.

En cuanto a la autodeterminación, le cuesta mucho gestionar su tiempo, planificarse y autodirigirse, y no puede tomar decisiones importantes con respecto a su vida en el presente y futuro.

Respecto a la dimensión ambiental y social está muy bien integrado en una familia que le procura los apoyos que necesita y ofrece una estimulación ambiental óptima. Se mueve con seguridad (acompañado) por el entorno comunitario y posee apoyos naturales en el barrio. No es capaz de utilizar el transporte público él solo ni moverse por la comunidad sin supervisión de alguien que le respalde. Tiene un carácter inocente y escasas habilidades mentalistas que le hacen vulnerable a sufrir abusos, y respecto al mantenimiento de la salud, tiene dificultades para reconocer ciertos peligros.

Le cuesta mucho inhibir sus estereotipias motoras, lo que en determinados contextos limita su inclusión.

Del documento de programación del curso 2018/2019 extraemos una serie de objetivos generales divididos en varias áreas: objetivos en el área de enseñanza y educación (mejorar en el manejo de nuevas tecnologías, por ejemplo); en el área de desarrollo humano encontramos, por ejemplo, la planificación y realización sin apoyos de una secuencia de tres actividades; en el área de vida en comunidad se destaca la necesidad de hacer un uso funcional del dinero; en el área social se plantea mejorar su autocontrol para favorecer la inclusión en la comunidad; y en el área de comportamiento, favorecer una mejor conducta mediante el uso de estrategias de autorregulación.

Del documento “informe final del curso 2018-2019” se extrae y destaca cierta información relevante. Respecto al área de desarrollo humano, es capaz de planificar una secuencia con instrucciones visuales y escritas. En el área de enseñanza y educación sabe resolver problemas sencillos que impliquen suma o resta. En cuanto a la vida en comunidad, encontramos “en proceso” el uso funcional del dinero y la realización de la compra de su almuerzo. En el área social se destaca que necesita que el adulto le recuerde con frecuencia que no debe saltar o aletear en sitios públicos. El área de conducta manifiesta que usa estrategias de “contar hasta 10” y “pedir ayuda” para pensar soluciones en situaciones de nerviosismo, así como salir del aula y calmarse solo en un lugar tranquilo.

En la evolución general del curso pasado se menciona con relevancia que cuando se esfuerza en tareas nuevas, que requieren más esfuerzo cognitivo, necesita que el adulto le

anime y valora mucho el refuerzo positivo y el reconocimiento social. Tiene un estilo de aprendizaje por repetición, ensayo y error, observación, etc. Necesita mejorar en el uso del dinero, dándole oportunidades para que haga pequeñas compras, ya que discrimina las monedas, pero no tiene un uso funcional del dinero. En cuanto a la conducta, necesita límites y normas muy claros. Asimismo, debe comprender las consecuencias de sus actos, ya que sigue presentando dificultad para autorregularse ante determinadas situaciones que le crean mucha frustración.

3. Objetivo general

Dada la relevancia resaltada de la necesidad de aumento de la calidad de vida en personas con autismo (concretamente de la autodeterminación), y conociendo los objetivos generales planteados para D. el curso pasado, que favorecen esta dimensión, se plantea, en el marco de la intervención educativa, la consecución de un objetivo general para este alumno: mejorar su autonomía en el manejo del dinero y el proceso de compra.

4. Revisión de programas

Una vez conocido el perfil del destinatario y planteado el objetivo general, se revisan los programas existentes tratando de encontrar uno que se adecue a las necesidades planteadas.

En general, la bibliografía sobre el manejo del dinero en personas con autismo y discapacidad intelectual es escasa.

Sí existen, en mayor medida, programas diseñados para personas con discapacidad intelectual en los que se trata de fomentar el manejo del dinero, pero desde una perspectiva de la administración del mismo o del fomento del ahorro. El tipo de programas habituales para personas con DI pretenden fomentar la conciencia sobre el uso correcto del dinero, del conocimiento de lo que se gana y lo que se gasta, etc. Es el caso de la "Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación" publicada por Goñi, Martínez, Zardoya, Martínez y Atristain (2009). En esta guía, dividida en 7 unidades, se trata, en uno de los 4 subapartados de una de ellas, el tema "administrar nuestro dinero". En él se proponen actividades de discusión sobre cómo evitar derrochar o hacer presupuestos, por ejemplo. Encontramos otro claro ejemplo de esto en algunas buenas prácticas como la publicada en la quinta edición de buenas prácticas de calidad de FEAPS (2011): "Autogestión económica", diseñada para favorecer una gestión autónoma de los recursos económicos que perciben. En la misma línea, Juviano (2012), A. publica el programa "Finanzas Inclusivas". Este programa está dirigido a personas con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje. Los objetivos específicos de este programa son conocer los conceptos básicos financieros, mejorar la capacidad de hacer un uso responsable del dinero, adquirir los conocimientos financieros que se aplican al mundo laboral, y aprender a llevar una contabilidad básica. De nuevo, van en la línea de los programas mencionados previamente.

Estos programas presentan contenidos que presuponen que el manejo del dinero a nivel más básico está logrado, así como la idea de que los usuarios perciben algún tipo de remuneración económica y tratan de enseñarles a gestionarla de una manera responsable.

Existen, desde otra perspectiva, algunos programas centrados en fomentar el área de habilidades sociales, entre otras, las necesarias para participar en el proceso de compra. Un ejemplo de ello es el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales para niños y jóvenes con Síndrome de Down, de Ruiz (2007). En él se plantea una actividad en la que el destinatario debe localizar los establecimientos, identificar lo que se vende en cada uno, aprender a preguntar cuando necesite ayuda, aprender a saludar, esperar el turno, pedir, agradecer y despedirse. Esta es un área relevante en el objetivo general planteado para D, pero no suficiente para lograr una mejora en su autonomía.

Por otro lado, se encuentran programas (muchos de ellos presenciales) que tratan de favorecer la autonomía de manera general, tratando en algunos puntos de su contenido, de manera breve, el aspecto concreto del manejo del dinero. Es el caso del tercer volumen del Programa para el desarrollo de la autonomía: Enséñame a moverme por el mundo, de Alonso, Bonardell, Lage y Ramos, (2000). La primera unidad didáctica de este volumen trabaja contenidos relacionados con el manejo del dinero y el proceso de compra, desde los objetivos más básicos relacionados con el manejo de las monedas hasta habilidades de espera, agradecimiento, petición de ayudas, identificación del comercio adecuado para cada compra, etc. Estos volúmenes están pensados para niños de edad temprana o personas con dificultades derivadas una condición de discapacidad intelectual. Otro ejemplo de este tipo es el Taller: Lleva una vida más autónoma, de Plena Inclusión (2018). Este taller está formado por 4 bloques y en el segundo de ellos se trabajan contenidos similares al objetivo general de nuestro destinatario: conocimiento y manejo del dinero, planificación de la compra, escribir la lista de la compra, entendimiento de las ofertas, comparación de los precios, comprensión de las etiquetas del alimento. En esta línea, encontramos también el proyecto HADA (Plena Inclusión, 2020), el cual hace accesible formación dirigida al colectivo de personas del que hablamos, tratando de fomentar el desarrollo personal a través de la vida en comunidad. La meta es incrementar la autonomía, generando participación e inclusión en su entorno comunitario. Los contenidos de este programa se dividen en 10 puntos, y sólo como subapartado de uno de ellos (las gestiones personales), se menciona el manejo del dinero entre otras actividades. Este programa está dirigido a personas con discapacidad intelectual y/o des desarrollo de entre 21 y 40 años. En todos los casos se trata de contenidos insuficientes y no ajustados al perfil de nuestro destinatario (o incluso no ajustados al tipo de moneda actual, en el caso del primer ejemplo).

El material hasta ahora mencionado parte de una base, de un nivel de manejo del dinero básico que se supone logrado (conocimiento de las monedas, saber pagar correctamente en un comercio, etc.) y que nuestro destinatario no posee. Además, como se ha mencionado, la mayoría de programas dedican únicamente una breve parte de su contenido al

objetivo general que se plantea para D., para el que se busca, sin embargo, un programa completo y específico.

En este sentido, hablando de programas más concretos y específicos, encontramos trabajos de fin de grado o trabajos de fin de master publicados. La peculiaridad de este tipo de trabajos es que suelen estar diseñados para uno o varios destinatarios específicos cuyo perfil no es el mismo que el del nuestro. Encontramos ejemplo de ello en el programa de Murte (2011). De este programa se podrían extraer algunas actividades concretas que podrían ajustarse al perfil de D. Sin embargo, se plantea para unas condiciones y contextos que no son el nuestro (perfil de destinatarios con discapacidad intelectual, pero sin autismo, trabajo continuo con la familia y el profesorado, etc.). Algo similar ocurre con el trabajo de Asensio (2017), en el que enseña el aprendizaje del euro en el marco de la mejora de la calidad de vida. Los destinatarios de este programa poseen un nivel similar de conocimiento de las monedas a D. Sin embargo, se trata de personas adultas y sin conocimientos de lectoescritura. D. sí posee este tipo de conocimientos, de modo que el procedimiento y las actividades a poder usar, serán distintas, y por tanto el diseño del programa variaría notablemente. De nuevo, los cambios y ajustes que habría que hacer para nuestro destinatario supondrían todo un programa completamente diferente.

Por último, sí encontramos en esta revisión otro tipo de material. Se trata de recursos educativos, aplicaciones o actividades de acceso online, que son contenido generado por asociaciones o profesionales de la enseñanza. Son adaptaciones de contenido para aprender manejo del dinero hacia un material, sobre todo, más visual y sencillo. Algunos ejemplos son Garachico Enclave (2008), OCUPATEA (2014), Aula Tic Autismo Albacete (2015), Mates Libres (2015) u Orientación Andújar (2020). Se trata de contenidos realmente valiosos y útiles como parte de las actividades de un programa, pero no suponen un programa como tal con unos objetivos y procedimiento que se pueda aplicar en nuestro caso.

En vista de la falta de un programa que se ajuste específicamente al perfil de nuestro destinatario, sus conocimientos actuales, condiciones del contexto, objetivos que perseguimos, etc., se decide llevar a cabo el diseño, elaboración y puesta en marcha de un proyecto propio y específico para D.

5. Programa de intervención

5.1 Objetivos específicos

El objetivo general planteado previamente abarca dos aspectos (manejo del dinero y proceso de compra) que a su vez se dividen en varios objetivos específicos.

Los objetivos específicos relacionados con el manejo del dinero se plantean en orden progresivo de manera que, para lograr los últimos, es necesario haber adquirido los primeros.

Estos son:

- Aprender a diferenciar monedas de céntimos de las de euros.
- Asociar cada moneda con su valor.
- Aprender a leer los precios.
- Aprender a sumar monedas hasta lograr sumar monedas de euros con monedas de céntimos.
- Comprender que podemos agrupar la misma cantidad de dinero con diferentes agrupaciones de monedas.
- Aprender que 1€ es igual que 100 céntimos.
- Saber cuál de dos cantidades es mayor.
- Saber si podemos pagar con el dinero que tenemos y si nos sobra dinero o no al pagar (si deben devolvernos).
- Calcular en entorno seguro y fuera del comercio (aula), si la vuelta es correcta.

Los objetivos específicos relacionados con el componente social del proceso de compra, son:

- Lograr comprar en diferentes establecimientos del barrio (generalización del aprendizaje).
- Lograr una buena espera de turnos en los establecimientos.
- Establecer una relación cordial con los trabajadores (saludo, agradecimiento y despedida, etc.).

5.2 Procedimiento

5.2.1 Recursos humanos y materiales.

En el caso del presente programa, diseñado para un único destinatario, los recursos humanos necesarios para su implantación son:

- Por un lado, un profesional cualificado para la realización de las actividades de aula con el destinatario y las salidas a los comercios del barrio, encargado también de todo el proceso de obtención y preparación de dicho material y de las evaluaciones iniciales y finales.
- Por otro, todos los agentes implicados en el proceso de compra de manera natural y con los que el destinatario deberá interactuar: principalmente trabajadores de los comercios cercanos. Previamente se contacta con los mismos, comentando brevemente el propósito del programa y de las salidas, para pedir su colaboración en el proceso de compra.

Respecto a los recursos materiales de los que se debe disponer, se pueden dividir también en dos grandes grupos:

- Recursos necesarios para las actividades de aula: fichas y actividades, tanto extraídas de los blogs y webs mencionados en el apartado de revisión de programas (las cuales se citan y ejemplifican en cada fase del programa), como las generadas de manera espontánea en cada sesión en función de las fortalezas o debilidades a reforzar y de los objetivos planteados; lápiz,

goma, calculadora; monedas de todas las cantidades; y las llamadas “notas para recordar”: hojas con pequeños recordatorios clave a tener en cuenta en ciertas fases del programa.

Se deberá disponer también de un espacio de trabajo en el que haya una mesa y dos sillas, en un lugar tranquilo y que favorezca la concentración.

- Recursos necesarios para las compras en los comercios: monedero y monedas de todas las cantidades; lista de la compra en papel, lápiz, calculadora; y las “notas para recordar” en las fases que lo requieran. Una vez en el comercio se tratará de conseguir una cesta de la compra –preferiblemente con ruedas- para depositar en ella los objetos que se vayan a adquirir y que luego se introducirán en la bolsa de transporte reutilizable que habremos llevado con nosotros al lugar de la compra.

5.2.2 Temporalización.

La implantación del presente programa se lleva a cabo en sesiones de 20/30 minutos durante 3 días a la semana. Ese es el tiempo de trabajo y realización de actividades en aula, al que hay que sumar una pequeña compra en un comercio cercano, también durante 3 días a la semana. Durante el primer mes y medio de la intervención, desde mediados de noviembre hasta finales de diciembre, uno de los 3 días a la semana el programa fue puesto en marcha de manera conjunta por la profesora habitual de D., con la cual, de hecho, se habían establecido de manera conjunta los objetivos y fases del programa.

Como se ha comentado, es un trabajo que está presente en las programaciones previas del destinatario y que, de hecho, se trabajó con él el curso pasado. Por esta razón, el programa enlaza con lo desarrollado en los años previos, realizando, aun así, la evaluación inicial correspondiente. Del mismo modo, es un proyecto diseñado para todo el curso y con intención de continuar reforzándose los próximos años.

Respecto a las diferentes fases, conociendo el funcionamiento del destinatario, se estima una duración aproximada de un mes y medio para la adquisición de cada fase, aunque, como se comentará, las fases se refuerzan sucesivamente en el desarrollo de las siguientes, de modo que no han de estar completamente adquiridas con un nivel total de autonomía y agilidad para darse por concluidas. Esta duración, por tanto, y la elección del momento para la evaluación final de cada fase, son orientativos y dependen del funcionamiento del destinatario a lo largo de las sesiones.

5.2.3 Aspectos generales de la intervención.

Se mencionan a continuación una serie de aspectos generales a tener en cuenta, comunes a todas las fases de intervención y a todo el programa.

En primer lugar, resulta imprescindible hacer mención a la importancia de adaptar las actividades y cada sesión al estado emocional y nivel de frustración de D. Como se ha comentado, es un joven que ha desarrollado con los años un gran control de sus estados

emocionales, sabiendo verbalizarlos y usando fórmulas para tranquilizarse. Sin embargo, existen ciertas obsesiones que aparecen a veces, dificultando la realización de cualquier tarea. Del mismo modo, los errores generan, en ocasiones, un estado de frustración que le impiden continuar. Por esta razón, cuando suceden este tipo de situaciones, el avance en las actividades queda en un segundo plano, tratando, bien de eliminar esos pensamientos obsesivos, o bien cambiando a tareas del programa que ya sabemos que realiza sin apenas dificultad, asegurando así que se centre en los aciertos, verbalizándolos, haciendo hincapié y aumentando así su autoconfianza. Esta idea se aplica también a las salidas a comercios, en las cuales, en caso de percibir situaciones frustrantes, se trata de terminar la actividad con el mayor éxito y lo antes posible, asegurándonos así de que no rechaza futuras salidas.

En segundo lugar, se comenta el tipo de actividades del programa. Para todas las fases del mismo existen dos grandes tipos de actividades.

En primer lugar, las actividades o fichas de aula. Estas actividades se realizan siempre en el mismo espacio, y conjuntamente entre el profesional y el destinatario. Se trata tanto de actividades con lápiz y papel -que trabajan los objetivos de cada fase con fichas de contenido visual-, como de actividades de role playing con monedas reales. Ambas trabajan en cada sesión los mismos objetivos, pero se busca así variar el tipo de actividad, evitar la monotonía, favorecer la generalización y preparar para el segundo gran tipo de actividades. Este segundo gran bloque de actividades son las salidas a comercios: pequeñas compras de alimentos necesarios para los desayunos en el centro, que permiten practicar tanto el área de manejo del dinero como el área de habilidades sociales.

Un tercer apunte necesario en este apartado es la mención a la continuidad con las actividades y objetivos en todas las fases. Como se indica en el siguiente apartado, cada fase del programa tiene unos objetivos concretos y relacionados entre sí, y, por tanto, unos tipos de actividades y fichas orientados a su consecución. Sin embargo, en todas las fases se incluyen actividades que fomentan los objetivos de las mismas, añadiendo actividades de las fases anteriores. Esto se hace por múltiples razones: en primer lugar, evitar la frustración mencionada en los casos que lo requieran, asegurando también su autoconfianza. Por otro lado, tratamos así de asegurar el buen recuerdo y repaso de objetivos anteriores, ya que, de otra forma, aunque como se ha comentado los objetivos son progresivos, podríamos centrarnos excesivamente en la consecución de unos, olvidando así el repaso de los anteriores y provocando su olvido.

Por último, se indica el formato a usar para la evaluación del programa. En primer lugar, se realiza una evaluación inicial en la que se determina el punto de comienzo de la intervención. Tras dicha evaluación se comienza la intervención del programa por fases. En la puesta en marcha de cada fase se realiza una evaluación inicial. En todas ellas se determina el nivel de funcionamiento tanto en el plano del manejo del dinero, como en el de las habilidades sociales del proceso de compra, como en el área motivacional y de predisposición al aprendizaje. Se indican, por tanto, los objetivos específicos de cada fase en todas las áreas, y

se indica si se encuentran en estado “no conseguido”, “en proceso”, o “conseguido” con las correspondientes observaciones al respecto. En este sentido, los objetivos no tienen por qué estar completamente conseguidos con un nivel total de autonomía y sin ayudas al terminar la fase, ya que, como se ha comentado, se seguirán reforzando en las fases sucesivas y en los próximos años. Al acabar cada fase se realiza una evaluación del desarrollo y consecución de los objetivos en dicha fase. Respecto al momento de realizar la evaluación final de cada fase, se decide en función del progreso que se va viendo a lo largo de las sesiones, cuando se percibe que los objetivos están adquiridos y lo suficientemente trabajados. Por último, se realiza una evaluación final del programa, al finalizar el tiempo de realización de las prácticas y en el que, de nuevo, se detallan observaciones sobre los objetivos en todas las áreas, para indicar desde dónde dar continuidad al proyecto cuando se retome.

5.3 Fases de intervención

Se presenta a continuación la división en fases del programa con los objetivos específicos asociados a cada una de ellas:

- Fase 1: “Aprendo las monedas y las sumo”
 - ✓ Aprender a diferenciar monedas de céntimos de las de euros.
 - ✓ Asociar cada moneda con su valor.
 - ✓ Aprender a leer los precios.
 - ✓ Aprender a sumar monedas hasta lograr sumar monedas de euros con monedas de céntimos.
- Fase 2: “Puedo pagar de diferentes formas”
 - ✓ Comprender que podemos agrupar la misma cantidad de dinero con diferentes agrupaciones de monedas.
 - ✓ Aprender que 1€ es igual que 100 céntimos.
- Fase 3: “¿Me sobra dinero al pagar?”
 - ✓ Saber cuál de dos cantidades es mayor.
 - ✓ Saber si podemos pagar con el dinero que tenemos y si nos sobra dinero o no al pagar (si deben devolvernos).
 - ✓ Calcular en entorno seguro y fuera del comercio (aula), si la vuelta es correcta.

Los objetivos específicos relacionados con el componente social del proceso de compra son comunes a todas las fases:

- Lograr comprar en diferentes establecimientos del barrio (generalización del aprendizaje).
- Lograr una buena espera de turnos en los establecimientos.
- Establecer una relación cordial con los trabajadores (saludo, agradecimiento y despedida, etc.).

5.3.1 Evaluación inicial.

Como ya se ha comentado, el manejo del dinero fue un objetivo en las programaciones previas de D. y por tanto lleva tiempo trabajándose con él, tanto en aula como salidas a establecimientos cercanos para fomentar su familiarización con el proceso de compra, sin embargo, resultaba básico establecer una línea base de partida.

La evaluación inicial tiene un carácter más general, ya que para cada una de las fases del programa existe una evaluación inicial propia, dedicada a evaluar el nivel de funcionamiento de D. en los objetivos específicos de cada una. En este sentido, se opta por dejar la evaluación del manejo del dinero en aula para la evaluación inicial de la fase uno, centrándonos en los objetivos específicos de la misma. Por tanto, la evaluación inicial general del programa se centra únicamente en una salida a un comercio cercano. En esta salida se pretende observar su funcionamiento a nivel básico, tanto en el manejo del dinero como en los aspectos más sociales del proceso de compra. Se pretende observar también su predisposición y estados emocionales ante la salida. En este sentido, se trata de combinar la evaluación con un proceso de aprendizaje (o en este caso, evaluación) sin error. Es decir, se trata de evaluar su nivel en diferentes aspectos, pero reforzando siempre lo positivo y evitando la mención de lo negativo, o finalizando la tarea lo antes posible en caso de frustración. De esta manera, se pretende también, ya que es la primera salida con la principal profesional encargada de esta intervención, que resulte un proceso de éxito, asegurándonos así un buen recuerdo y predisposición y motivación ante las posteriores salidas.

Por esta razón, se anticipa debidamente la salida y se le plantea como una situación en la que se requiere su ayuda en el proceso de compra a una profesional.

Teniendo en cuenta los objetivos ya mencionados en el área de manejo del dinero para la fase 1, se lleva a cabo la compra de un producto cuyo precio es de 1€. Su actitud previa a la salida es tranquila y colaborativa. Sale del centro de manera ordenada y positiva, cruza la calle correctamente y entramos en la gasolinera. Al entrar saluda a los vendedores y se le da a elegir entre varios productos de la sección de precio de 1€. Elige el que más le gusta y se dirige decidido a la caja. Allí abrimos el monedero. Se le pregunta cuánto cuesta y dice correctamente que 1€. Elige correctamente la moneda de 1€ y espera sin problemas a que el cliente anterior termine. Saluda a la cajera, le da el producto y le dice que costaba 1€. En este punto se decide reforzar para el futuro la idea de recordarle que debe dar el producto al vendedor y esperar a que este le diga el precio. Comienza también a preguntar a la cajera su nombre y le dice el suyo, iniciando así una interacción social. Le da el euro y despidiéndose nos vamos. Durante todo el camino de vuelta le se le refuerza positivamente por lo bien que lo ha hecho. Durante la evaluación apenas recibe ayuda. Al volver al centro cuenta a todos lo bien que lo ha hecho y que volverá a realizar más salidas similares.

Por tanto, respecto a los objetivos que se pretenden evaluar: los de carácter más social parecen cumplirse sin problema (saludos, despedidas, esperas de turnos, etc.), así como los

más relacionados con la proactividad e interés (al menos en ese momento). Respecto a los más relacionados con el manejo del dinero, como se ha comentado, se evaluarán más específicamente en aula en la evaluación de la fase 1, pero, por lo percibido a nivel básico en esta compra, saber leer el precio en el cartel y la elección de la moneda de euro adecuada se dan sin problema.

5.3.2 Fase 1: “Aprendo las monedas y las sumo”.

Objetivos específicos:

- ✓ Aprender a diferenciar monedas de céntimos de las de euros.
- ✓ Asociar cada moneda con su valor.
- ✓ Aprender a leer los precios.
- ✓ Aprender a sumar monedas hasta lograr sumar monedas de euros con monedas de céntimos.

Los objetivos relacionados con el componente social del proceso de compra son siempre los mismos.

Evaluación inicial:

Como se ha comentado, la evaluación inicial general del programa se centra en los aspectos más relacionados con el área social y motivacional en el contexto natural. Por tanto, la evaluación inicial de la fase 1, se centra en la evaluación en aula de los objetivos específicos del manejo del dinero de esta fase.

Los tres primeros objetivos se evaluaron, tanto con observación en aula de las actividades esporádicas en las que la docente de D. trabajaba el manejo del dinero con él, como con la introducción y realización de nuevas fichas.

El objetivo de lectura de precios se marca como “no conseguido” ya que realiza correctamente la lectura de precios redondos que no incluyeran céntimos (por ejemplo 3€) pero al incluir céntimos no lo hace correctamente: por ejemplo, no comprende que el número delante de la coma son los euros y el posterior los céntimos, o al leer el precio de 0,02€ cree que son 20 céntimos en lugar de 2.

Los objetivos de asociar cada moneda con su valor y distinguir las monedas de euros de las de céntimos se marcan como “en proceso” ya que los realiza correctamente de forma intermitente, con dudas e inseguridades y siempre debe mirar la moneda por el lado en el que figura el número. Aun así, por ejemplo, a veces indica que la moneda de 2€ son dos céntimos.

El objetivo de sumar monedas de céntimos con las de euros se evalúa, en lugar de con fichas, con la petición de sumar diferentes agrupaciones de monedas reales. Este objetivo se marca como “no conseguido” ya que solo lo realiza correctamente cuando debe sumar monedas de euros. Al mezclar monedas de euros y de céntimos, no recuerda que se suman euros con euros y céntimos con céntimos. Menos aún, como escribir correctamente ese

resultado, ya que, igual que en la lectura de precios, no recuerda la colocación correcta de la coma.

Desarrollo de la fase:

Dado que la mayoría de sesiones de cada fase son muy similares, se comenta el funcionamiento y avances en general, anotando detalles o sucesos concretos relevantes.

Durante todo el comienzo de esta fase se hace hincapié en la anticipación y preparación para el trabajo. Se le indica que se le va a enseñar a trabajar con monedas para que pueda aprender y pagar solo, ir a comprar sus cosas, etc. Esta idea le resulta motivadora, pues es un joven al que le resulta muy reforzante hacer cosas solo, sentirse útil y saber que está haciendo las cosas bien. No se encuentran problemas de motivación ni actitud resaltables en ningún momento de esta fase, ni en la realización de las actividades de aula ni en las salidas.

Por un lado, las actividades en aula se centran en fichas de diversos tipos: en las que debe asociar diferentes precios a diferentes monedas -se pueden encontrar ejemplos de diferentes fichas de este tipo en el Anexo I- así como fichas en las que debe sumar diferentes agrupaciones de monedas (Anexo II).

Para la comprensión de la diferencia entre monedas de euros y de céntimos, se utiliza una clave visual, indicándole que las monedas de céntimos son de un único color mientras que las de euros son de dos colores. Esta premisa la capta rápidamente y este objetivo se consigue sin dificultades.

Para el aprendizaje de la lectura de precios se le recuerda a menudo que el número delante de la coma indica los euros, mientras que los de detrás indican los céntimos. Comprende esta información con rapidez en relación con la lectura de precios, sin embargo, cuando es él quien que debe escribirlos tras el cálculo de diferentes sumas, le resulta bastante más costoso. Le cuesta recordar que cuando no hay euros completos debe poner un 0 seguido de la coma, así como escribir correctamente 2 céntimos, por ejemplo, escribiendo 0,2 céntimos. Sin embargo, se considera que funcionalmente es mucho más relevante que sepa leer precios que escribirlos, de modo que se incidirá en este ejercicio durante todo el programa, pero en menor medida que en el resto de actividades.

El objetivo de la suma de monedas es el de mayor complejidad. Sin embargo, no resulta complicado, trabajando con la consigna de que primero se suman los euros y después los céntimos. Comprende esta idea con rapidez y poco a poco se ve como, sin indicaciones, primero elige siempre las monedas de euros y las suma, haciendo después lo mismo con las de céntimos.

Por otro lado, las salidas al contexto natural se realizan también sin contratiempos resaltables. Comienzan a realizarse una vez que se asegura cierta soltura en aula, para evitar frustraciones en el contexto natural y se realizan en dos comercios diferentes. Para esta fase

se confirma, siempre antes de salir, que en el monedero para las compras tiene siempre monedas de todas las cantidades, para poder lograr el pago exacto y que no tenga que esperar vueltas de las dependientas (ese objetivo se plantea para fases posteriores). Aun así, siempre hay dinero de sobra en el monedero para asegurar que tenga que contar y elegir. Se anticipa en el aula lo que se comprará y se realiza una lista de esas cosas en un papel que se lleva al comercio, junto con una calculadora y lápiz. Al llegar al comercio el adulto elige el producto y D. lee y apunta en la lista el precio. Una vez realizado lo mismo con todos los productos, él lee todos los precios al adulto, que los suma con la calculadora. D. lee el precio final y coge las monedas necesarias para pagarlo. Este proceso se realiza en un lugar tranquilo en el supermercado, para asegurar que lo hace sin prisa y cuando va a pagar ya tiene el dinero correspondiente elegido.

Resulta imprescindible mencionar su necesidad de aprobación para comenzar a realizar las actividades o la suma, tanto en actividades el aula como en las salidas a los comercios. Al comenzar a realizar la actividad siempre busca visualmente la aprobación del adulto para asegurar que está comenzando correctamente. Este refuerzo se mantiene en esta fase, haciendo posterior incidencia en su retirada y explicándole que no sucede nada si se equivoca.

Evaluación final:

La evaluación final se realiza, tras aproximadamente un mes y medio de trabajo en esta fase, a mediados de enero. Se realiza unos días después de las vacaciones de navidad, en los cuales se repasa para evitar que esos días de falta de trabajo sesguen los resultados.

Durante toda la fase su actitud y predisposición son positivas y muestra interés. Los objetivos de carácter más social se consideran “conseguidos” con éxito. Realiza una buena espera de turnos (incluso si hay que consultar por un producto a algún trabajador), saluda y se despide correctamente, etc.

Los objetivos de distinción de monedas de euros y de céntimos, asociación de cada moneda con su valor, y aprender a leer los precios, se consideran “conseguidos” sin dificultad y con soltura y autonomía. Debe continuar reforzándose la correcta escritura de los resultados de las sumas.

El objetivo de saber sumar monedas de euros y céntimos se considera también “conseguido”, debiendo incidirse en una mayor autonomía y soltura, menor búsqueda de aprobación del adulto y menor miedo al error.

5.3.3 Fase 2: “Puedo pagar de diferentes formas”.

Objetivos específicos:

- ✓ Comprender que podemos agrupar la misma cantidad de dinero con diferentes agrupaciones de monedas.

- ✓ Aprender que 1€ es igual que 100 céntimos.

Los objetivos relacionados con el componente social del proceso de compra son siempre los mismos.

Evaluación inicial:

A mediados de enero se realiza la evaluación inicial de la fase 2. Al igual que en la evaluación inicial de la fase 1, esta se realiza únicamente en el aula, pues sabemos que los componentes sociales del proceso de compra, no suponen dificultad y el aula es un contexto más seguro, controlado y que genera menor frustración, para la evaluación de los objetivos relacionados con el manejo del dinero.

Se evalúa la comprensión de D. de que puede pagar la misma cantidad de diferentes formas mediante la petición de que agrupe 0,90€ con una serie de monedas. Lo hace correctamente. Sin despejar del campo visual dicha agrupación, se le pide que vuelva a agrupar 0,90€, dejándole monedas de diferentes cantidades a la vez anterior. Lo vuelve a hacer correctamente y al preguntarle, se puede comprobar que comprende que las cantidades son las mismas.

Se realiza una segunda actividad similar, para evaluar el segundo objetivo. Esta vez se le pide que agrupe 1,35€, teniendo monedas de 1€ y varias monedas de 10 y de 5 céntimos. Lo hace correctamente. Se le vuelve a pedir lo mismo, eliminando las monedas de euros y añadiendo solo suficientes monedas de céntimos. D. se muestra bloqueado, manifestando que no puede hacerlo. Brevemente, como última comprobación y evitando frustraciones, se le indica que puede tener 1€, sumando 100 céntimos. Sigue sin comprenderlo. Se da por finalizada la evaluación para evitar frustraciones.

En este sentido, se considera el objetivo de comprender que puede pagar la misma cantidad de diferentes formas como “en proceso”, dado que se encuentra supeditado al segundo objetivo (comprender que 1€ es igual que 100 céntimos), el cual se considera “no conseguido”. La consecución del segundo objetivo ampliará el rango de comprensión y aplicación del primero.

Desarrollo de la fase:

En primer lugar, se diseña una clave visual que le recuerde que $1€ = 100$ céntimos. Al principio, para hacer más sencilla esta consigna, se añade la clave visual y verbal de que 50 céntimos más 50 céntimos es igual a 100 céntimos, que son 1€. Se puede ver la clave visual en el anexo III. Este anexo se convierte en una de las llamadas “notas para recordar”, pues durante los primeros días de la fase, la tiene siempre disponible para su consulta, tanto en aula como en las salidas a comercios.

El primer tipo de nueva actividad que se añade en esta fase son unas fichas de observación, en las que se representa el pago de cierta cantidad, de diferentes formas (ver

anexo IV). Este tipo de fichas se analizan y trabajan oralmente, como repaso del objetivo mencionado como “en proceso”. Resulta imprescindible comentar aquí que se trabaja con el concepto de $1\text{€} = 100$ céntimos, individualmente. Es decir, no se trabaja con $2\text{€} = 200$ céntimos, sino con que agrupe los euros de uno en uno. Esto sucede porque, tras las primeras sesiones de esta fase, y conociendo el funcionamiento de D. se observa que no comprende que un euro esté compuesto por 100 unidades menores. Simplemente aprende esta consigna y cómo aplicarla de diferentes formas, que es lo verdaderamente funcional para su uso. Se le enseña y aprende a agrupar un euro con cien céntimos y después el siguiente, uno a uno. Es decir, cuando D. tiene que agrupar 3€ , sabe que tiene 3 agrupaciones de 100 céntimos, pero no 300 céntimos. Se comprueba que de esta forma le resulta manejable y asumible.

Durante esta fase, se continúan realizando actividades y fichas de aula como las ejemplificadas en la fase anterior, para fomentar el recuerdo y el repaso. Además, se añaden actividades propias de los objetivos de la fase dos: junto con las mencionadas fichas de observación, está, en primer lugar, todo lo relacionado con las sumas de monedas. Se trata de fichas y actividades similares a las de la fase 1, en las que debe, o bien agrupar la cantidad de dinero que se le indica, o bien contar el dinero que hay en una agrupación de monedas, sumando la premisa de que en muchos casos debe unir euros, únicamente con céntimos. Añadido a las fichas ya diseñadas y extraídas de blogs, se improvisan durante las sesiones, nuevas actividades en papel, en función de lo que se perciba cada día que debe fomentarse, o su nivel de frustración o atención. Se muestran en el anexo V ejemplos de las actividades que implican sumas de dinero, en diferentes formatos.

Por otro lado, están las actividades relacionadas con el pago de diferentes formas y la unión de euros sumando céntimos. Son actividades similares a las previamente mencionadas, con la diferencia de que D. debe agrupar las cantidades varias veces de diferentes formas y darse cuenta de que son la misma cantidad. En el anexo VI se pueden ver algunos ejemplos realizados en aula.

Por último, cabe mencionar que, durante toda la fase, se intercala este tipo de actividades junto con las actividades de role playings. En estos, los objetivos de las actividades son los mismos: el trabajo de la agrupación de diferentes formas y la práctica de agrupar euros con céntimos. Cuando él hace de vendedor, debe confirmar que el pago es correcto. En este tipo de actividades se deja, a veces, elegir a D. si quiere ser comprador o vendedor, así como lo que desea comprar figuradamente, favoreciendo así su participación activa y autodeterminación.

El avance de D. es muy positivo. Al principio le cuesta comprender que puede unir un euro con cien céntimos, pero poco a poco, elimina la consigna visual (la “nota para recordar”) y aplica la consigna verbal, él mismo se autodirige verbalmente en voz alta mientras coge las monedas: “cincuenta más cincuenta es igual a 100 céntimos que es un euro”. De hecho, se aferra tanto a esta autoinstrucción verbal, que le cuesta eliminarla en todo el programa. Su evolución es favorable y mejora mucho en las actividades diarias.

Por otro lado, se realizan e intercalan con las actividades de aula, salidas a comercios. La mecánica es la misma que la explicada para las de la fase 1, pero se asegura también que posea suficiente cantidad de dinero para pagar algunos euros uniendo céntimos. Del mismo modo, se intenta tener suficiente cantidad de monedas distintas para que pueda pagar la cantidad justa sin que deban devolverle.

En este punto, resulta relevante mencionar un par de sucesos que sí provocaron frustraciones y problemas conductuales durante la fase. Durante una de las salidas, por falta de preparación y organización previa, no se dispone de suficientes monedas de cantidades distintas. Esto provoca que a la hora de contar D. el dinero en el comercio, no tenga la cantidad exacta. En este caso, el precio es de 3,78€, pero por falta de monedas de 1 o 2 céntimos, lo mínimo que puede lograr es unir 3,80€. A pesar de que se le proporciona toda la ayuda necesaria, tratando de finalizar la tarea, esto provoca frustración y enfado, comunicando que “no quiero volver a hacer monedas nunca más”.

Su actitud frente al trabajo en esta área siempre ha sido positiva y colaborativa, sin embargo, durante algunos días siguientes a este suceso, su actitud cambia. Antes del trabajo en aula, manifiesta su descontento y desgana de seguir trabajando con monedas. Se precisa la ayuda de un adulto de mayor referencia para que hable con él y le recuerde las ventajas de aprender (que vaya a comprar solo, que ayude a sus padres, etc.) o que no ocurre nada si se equivoca. Aun así, durante unos días, se baja el nivel de dificultad de las actividades de aula y se reducen las salidas, volviendo a actividades más propias de la primera fase, en las que la dificultad para él es muchísimo menor, asegurando el éxito y que recupere la autoconfianza y la motivación por continuar. Poco a poco el nivel de dificultad de las actividades se va amoldando a lo correspondiente a la fase y realiza las salidas y actividades correctamente, aunque su expresión de no querer trabajar con monedas perdura unos días. Si el refuerzo positivo siempre es un factor muy presente en las actividades de aula y salidas, estos días se amplifica enormemente.

Por otro lado, durante unos días al final del desarrollo de esta fase se encuentra otro inconveniente. Durante las salidas a los comercios se pasa cerca de un bar en el que D. ve a su padre. Por razones que se desconocen, D. desaprueba esto y le recrimina, regañando a su padre en la calle, haciéndole gestos. Al principio, se trata de mediar esta situación comunicándole que tiene que estar tranquilo y centrarse en lo que está haciendo, que es comprar. Sin embargo, con los días, su enfado, gestos y gritos en la calle aumentan. En este punto se decide la mediación de su profesora de aula en el tema, ya que los problemas conductuales que genera son conflictivos y es un tema que se ve atravesado por relaciones familiares y personales. Esto paraliza la puesta en marcha del programa unos 3 días.

Finalmente, poco a poco, gracias a las mediaciones, al refuerzo positivo y a su gran trabajo de autorregulación, consigue superar ambos conflictos, volviendo a la positiva motivación y las ganas de continuar aprendiendo.

Evaluación final:

A finales de febrero, con los problemas comentados superados, se decide realizar la evaluación final. Esta consiste en actividades de aula como las realizadas durante toda la sesión y una salida con las mismas condiciones. Se trata, sin embargo, de eliminar prácticamente cualquier ayuda.

Ambos objetivos específicos respecto al manejo del dinero de esta fase, se consideran “conseguidos”. Logra unir cantidades muy diferentes con monedas distintas y agrupar euros con céntimos y de diversas formas. Los objetivos de las fases previas se realizan con mucha mayor autonomía y eficacia, existiendo aun problemas, únicamente, a la hora de escribir ciertos precios, como dos euros con dos céntimos, por ejemplo, donde le cuesta recordar que es 2,02€ en lugar de 2,2€. Como se comentó, se continuará reforzando, pero no es un objetivo esencial.

Existe cierta demora al comenzar la tarea en algunos momentos, condicionada por la necesidad de refuerzo y búsqueda de aprobación de que va bien encaminado. Por tanto, queda pendiente eliminar su búsqueda visual de reforzamiento positivo al comienzo de la tarea, reforzar su autoconfianza y procurar eliminar su miedo al error.

Respecto a los objetivos del componente social de compra (espera de turnos, saludo y despedida, incluso petición de ayuda), se logran “conseguidos” con gran éxito, incluso en los días de frustración y problemas conductuales comentados previamente, llegando incluso a preguntar en ocasiones por algún producto a los trabajadores.

5.3.4 Fase 3: “¿Me sobra dinero al pagar?”.

Objetivos específicos:

- ✓ Saber cuál de dos cantidades es mayor.
- ✓ Saber si podemos pagar con el dinero que tenemos y si nos sobra dinero o no al pagar (si deben devolvernos).
- ✓ Calcular en entorno seguro y fuera del comercio (aula), si la vuelta es correcta.

Los objetivos relacionados con el componente social del proceso de compra son siempre los mismos.

Evaluación inicial:

A finales de febrero se realiza la evaluación inicial de la fase 3, de cara a los objetivos específicos correspondientes a la misma.

Para evaluar el primer objetivo se le presentan diferentes cantidades de dinero escritas, pidiéndole que diga cuál de las dos es mayor. Se considera este objetivo como “conseguido” ya que no presenta dificultad, aunque sí un mayor atisbo de duda y tardanza en responder, cuando las cantidades se diferencian en unos pocos céntimos, que si hay mucha diferencia entre ellas.

Para el segundo objetivo se le dice que queremos comprar algo que él elige, y que cuesta 3,50€. Se le da el dinero, en monedas reales que tiene para que lo cuente (2,50€), lo cuenta, y cuando se le pregunta si puede pagar con eso, dudoso y buscando mucha aprobación (pues es la primera vez que se le plantea la cuestión), afirma que sí. Se realiza la misma operación, pero esta vez se le da más dinero del que necesita para pagar y D. vuelve a afirmar que sí puede pagar. Se realiza una segunda comprobación en la que vuelve a suceder lo mismo. Por tanto, la primera parte del segundo objetivo se plantea como “no conseguida”, por más que sabe qué cantidad de las dos es mayor, no sabe que con menos dinero del que cuesta, no puede pagar.

Para la segunda parte de este objetivo se plantea una actividad similar. Primero, él elige qué quiere comprar, se le dice el precio y se le da el dinero para que lo cuente (esta vez puede pagar la cantidad justa). D. hace como si pagara y se le pregunta si le sobra dinero*. D. afirma que no. La segunda parte de la actividad se realiza de forma que él es el vendedor. Se le dice qué queremos comprar y él da un precio. Se le paga más dinero del que nos dice y se ve cómo al realizar varios ensayos de este tipo, sucede lo siguiente: cuando la cantidad que sobra a ese pago, está en toda una moneda o varias, que él pueda separar del resto de la suma de dinero, devuelve ese dinero sobrante diciendo “te sobra eso”, pero cuando el dinero que sobra no puede separarse del resto de la cantidad, por las monedas en las que está pagado, afirma que “está mal”, sin asumir que también sobra dinero. Más adelante en la ejecución de las sesiones de esta fase, se ve cómo confunde diferentes relaciones. Cuando no tiene suficiente dinero para pagar, dice que sí le sobra dinero. Esto generará la elaboración de unas consignas que aclaren los conceptos.

Por tanto, el segundo objetivo se encuentra “no conseguido” ya que lo realiza correctamente, o no, en función del tipo de actividad y mezclando relaciones o premisas.

El tercer objetivo queda prácticamente evaluado en el anterior: cuando puede separar el dinero sobrante del que paga, sabe calcular la vuelta, pero si no, no sabe cómo hacerlo.

*Siguiendo el consejo de su docente, se decide usar la premisa de averiguar si le sobra dinero o no, en lugar de la de si deben devolverle dinero o no. Esto se debe a que, en el comercio, el hecho de que deban devolverle, involucra la acción y la relación con otra persona que puede generar mayor frustración por el miedo al error o no saber si debe esperar o no, mientras que el que le sobre dinero, parece tener una connotación en la que su implicación individual es mayor y no depende tanto de los demás.

Desarrollo de la fase:

Durante esta fase, se continúan realizando actividades y fichas correspondientes a las anteriores como repaso, y se añaden nuevas. En primer lugar, se diseñan en aula actividades en las que debe contar la cantidad de dinero de dos agrupaciones diferentes, y decir en cuál hay mayor cantidad de dinero. Puede verse un ejemplo en el anexo VII. Con esta actividad se

revisa el primer objetivo de esta fase y se trata de eliminar su mayor duda cuando la diferencia entre dos agrupaciones es de unos pocos céntimos.

En segundo lugar, se elabora y se le explica detalladamente una consigna que le ayude a aclarar las premisas correspondientes a esta fase. Puede verse en el anexo VIII. Con esta consigna se le ayuda a recordar, en primer lugar, que debe tener la misma cantidad o más de lo que cuesta el producto para poder pagar, pero no puede tener menos. Después, como paso secundario, que si paga justo (comprende el significado de esto), no le sobra dinero, mientras que si paga más dinero, sí le sobra. Se le pregunta incluso si quiere que esta consigna sea elaborada con dibujos o con texto, indicando él mismo que prefiere lo segundo.

El resto de actividades de la fase, son similares a las explicadas en la evaluación inicial. Se realizan actividades de role playing en los que se intercala su actuación como comprador y como vendedor (dándole así la oportunidad de decidir qué quiere comprar, qué precio figurado tienen los productos, etc.). Se intercala también la premisa de dejarle suficiente dinero o no para que pague, y la de pagarle la cantidad exacta o más, para que él aplique las premisas a recordar. Respecto a su evolución, comprende sin dificultad que cuando paga justo no le sobra dinero. Mientras que la premisa de que, si paga más, sí le sobra, la adquiere con algo más de tardanza, pero sin problemas resaltables. Sí le es más difícil, comprender que no puede pagar menos dinero del que cuesta el producto, confundiéndolo a veces con que, en ese caso, sí le sobra dinero. Se trata de añadir en ese caso una carga más emocional y no tan memorística, en la que se le explica que, si paga menos, el señor de la tienda se pone triste al tener poco dinero y no puede hacerlo, mientras que si paga más el señor se pone contento al tener mucho dinero. Parece ayudarle más que la premisa puramente memorística. Poco a poco y sin dificultad ni excesivo tiempo de práctica (en unos 15 días) alcanza a comprender y aplicar correctamente las preguntas relacionadas con si le sobra o no dinero. Incluso se adelanta a la pregunta y, una vez qué cuenta el dinero que tiene, él mismo de manera autónoma dice en alto si le sobra dinero o no. La premisa de comprender que no puede pagar menos dinero del que cuesta, le supone mayor dificultad y no termina de adquirirse.

Respecto al objetivo de calcular cuánto dinero le sobra, se decide dejar para más adelante, una vez que las anteriores premisas sean claras y lo suficientemente practicadas. Tanto en los ejercicios en aula como en las salidas, se le dice que más adelante aprenderemos a calcular lo que nos sobra con la calculadora.

Las salidas se preparan de forma similar a las anteriores, enfocadas en la práctica de la premisa de si le sobra dinero o no (no llega a practicarse la insuficiencia de dinero para pagar). Se llevan monedas de forma que a veces, tenga que pagar necesariamente más dinero del que cuesta el producto en caja. Al igual que en aula, llevando su consigna para recordar, poco a poco va haciendo menor uso de ella y él mismo realiza el conteo del dinero que tiene y afirma si le sobra o no. Las primeras veces le dice a la cajera, al darle el dinero, si le sobra o no. Se le indica que es mejor no decírselo y esperar a que ella nos lo indique. Las salidas y ejercicios en aula en esta fase se producen sin contratiempos conductuales y con una buena predisposición

y actitud. Él mismo comenta que a veces compra el desayuno con su padre, pagando él solo. Ver que lo que hace en aula tiene una repercusión en su autonomía en la vida real le hace feliz y querer continuar.

Debido a la finalización del tiempo de prácticas de máster asociadas a este programa, y al cierre de centros debido a la crisis sanitaria del COVID-19, esta fase se practica, únicamente durante tres semanas.

Evaluación final:

Debido a las circunstancias expuestas previamente, resulta imposible la puesta en marcha de la evaluación final de la fase 3 de manera presencial. Aunque se necesitaría un mayor tiempo de práctica de los objetivos relacionados con esta fase (algunos de ellos como el cálculo del dinero que le sobra, no llegan ni siquiera a iniciarse), se decide realizar una especie de evaluación final de la fase, diseñada por otra vía. El motivo, es dar algo más de continuidad y forma al programa, a la vez que se evalúa en cierto modo, cómo afecta al aprendizaje de D., el paso de casi dos meses sin realizar trabajo relacionado con este tema. Lógicamente es un arma de doble filo, se sabe que esta evaluación final no será 100% fiable en términos de su aprendizaje, precisamente por ese paso de tiempo, pero se considera que podría ser beneficioso, tanto de cara al punto de continuidad del programa el próximo año, y obtener conocimiento de su funcionamiento, como para que D. no olvide completamente los contenidos.

Se diseñan, por tanto, una serie de actividades a realizar con D. y la ayuda de sus padres, por videollamada. Con el fin de no saturar de trabajo a los padres ni al propio alumno, se diseñan y unen, en una única sesión, actividades que corresponderán tanto a la evaluación final de la fase 3, como a la evaluación final del programa, aunque aquí se presentarán los resultados por separado. En el anexo XIX puede observarse la hoja de instrucciones que se envía a los padres con el fin de obtener su ayuda. Los ejercicios marcados en VERDE, son aquellos que corresponden a evaluaciones mayoritariamente de la fase 3. Se trata de una ficha en la que debe calcular cuál de dos cantidades es mayor, y una serie de actividades de role playing como los explicados en el desarrollo de la fase.

Se lleva a cabo una videollamada con los padres de D. y D. en la que ellos enfocan el vídeo de forma que se pueda observar lo que D. hace, y ayudan a preparar en cada ejercicio y actividad de role playing el material necesario, aunque es la profesional habitual del trabajo con D. en este programa, la que genera las preguntas y evaluaciones durante la sesión.

Respecto a la evaluación de los objetivos relacionados con el manejo del dinero, sabe cuál de las dos cantidades es mayor. Se produce algún error debido a que tiene la ficha en pantalla de ordenador, y le resulta menos habitual que el manejo con monedas reales o en papel. Se realiza correctamente tanto el cálculo de la cantidad de dinero total en cada grupo, como el conocimiento de dónde hay más. Se produce fallo únicamente en el caso en que hay la misma cantidad de dinero en dos grupos.

Respecto a las actividades de role playing diseñados para evaluar los objetivos de suficiencia o insuficiencia de dinero al pagar, y si le sobra dinero o no, en general, lo realiza correctamente. Se producen fallos más relacionados con el cálculo del dinero, que se explicarán en la evaluación final. Cuando tiene el dinero justo para pagar, lo menciona correctamente, sabiendo que no le sobra dinero, igual que sucede cuando tiene más dinero del que necesita para pagar y sabe que le sobra. Estas verbalizaciones se producen sin apenas mirar la hoja de recordatorio, que siempre usaba en clase y sus padres le reproducen en papel. La primera vez que no tiene dinero para pagar, verbaliza que le sobra, al igual que en las prácticas realizadas en aula, no recordando que no puede pagar menos dinero del que cuesta. Sin embargo, tras recordarle esto y que “el señor de la tienda se pone triste si le damos poco dinero”, la segunda vez lo realiza correctamente, verbalizando él mismo esta consigna en relación al estado del vendedor. Podríamos marcar, por tanto, los dos primeros objetivos correspondientes a esta fase en un estado “en proceso”, bastante avanzado, aunque sobre los que necesita repaso y recuerdo.

Respecto a su estado emocional y motivacional, se presenta predispuesto a trabajar durante toda la sesión, mostrando cierto enfado únicamente en un momento al llamarle varias veces (existen una serie de pensamientos intrusivos y rumiantes que surgen a veces, a cerca del desagrado hacia su nombre). Se le intenta calmar y tras un par de ejercicios en los que se muestra más reticente y menos centrado, vuelve a su estado habitual.

Cabe mencionar la constante búsqueda de aprobación, antes y durante cada ejercicio, sobre si lo está haciendo correctamente, más que habitualmente en aula. Esto en sí mismo provoca pequeños errores ya que se desconcentra debido a esa propia búsqueda de aprobación. Debe tenerse en cuenta que hace dos meses que no practica el temario y que el contexto y los participantes no son los habituales, por lo que es comprensible, tanto que se produzcan fallos, como que quiera buscar la aprobación de sus padres.

Debido a la situación comentada, la evaluación de compra en contexto natural no es viable, aunque los objetivos del área más social del proceso de compra, no han presentado problema en ningún momento del desarrollo del programa y se pueden considerar “conseguidos”.

5.3.5 Evaluación final.

Objetivos específicos:

- ✓ Aprender a diferenciar monedas de céntimos de las de euros.
- ✓ Asociar cada moneda con su valor.
- ✓ Aprender a leer los precios.
- ✓ Aprender a sumar monedas hasta lograr sumar monedas de euros con monedas de céntimos.
- ✓ Comprender que podemos agrupar la misma cantidad de dinero con diferentes agrupaciones de monedas.

- ✓ Aprender que 1€ es igual que 100 céntimos.
- ✓ Saber cuál de dos cantidades es mayor.
- ✓ Saber si podemos pagar con el dinero que tenemos y si nos sobra dinero o no al pagar (si deben devolvernos).
- ✓ Calcular en entorno seguro y fuera del comercio (aula), si la vuelta es correcta.

Debido a las circunstancias mencionadas previamente, no es posible realizar la evaluación final del programa de manera presencial. Se sigue el método previamente explicado, en la misma sesión y con un funcionamiento y motivos similares a los previamente comentados. En este caso, no hay un diseño de actividades específicas para esta fase, más allá del ejercicio marcado en AZUL en las instrucciones a los padres. El motivo, es que, al ser objetivos progresivos, la consecución de los más avanzados implica el logro de los primeros. Por ejemplo, las actividades de role playing, diseñados para la evaluación de la fase 3, evalúan necesariamente objetivos de las fases anteriores (asociación de cada moneda con su valor, suma de monedas, comprensión del pago de diferentes formas y de que $1\text{€}=100\text{céntimos}$, etc.)

Respecto a los objetivos relacionados con el manejo del dinero, se evalúan tanto en una actividad generada para este fin (de cálculo de cantidades en diferentes grupos), como en el procedimiento para realizar las actividades más propias de la fase 3. Los objetivos de aprender a diferenciar monedas de céntimos de las de euros, asociar cada moneda con su valor y aprender a leer los precios, se consideran “conseguidos” con éxito y en su totalidad.

Existen, durante la realización de esta evaluación final, algunos errores en el cálculo de sumas de monedas de euros y de céntimos: a veces se olvida de sumar los euros y lo hace solo con los céntimos, o al revés, o, en general, se olvida de sumar alguna moneda (tanto en los ejercicios de fichas en ordenador como con monedas reales). Resulta imprescindible, sin embargo, hacer hincapié de nuevo sobre lo “extraño” de esta situación: lleva dos meses sin trabajar el temario, por primera vez realiza ejercicios visualizados en el ordenador, de forma que no puede tachar monedas o apartarlas, por ejemplo, y, aunque se trata de evitar, a veces recibe instrucciones y ayuda de dos personas a la vez (sus padres y la profesional en videollamada). Es decir, habría que tomar estos resultados con cautela y volver a evaluar en el futuro, ya que durante todo el programa había realizado actividades relacionadas con este objetivo correctamente.

El objetivo que implica comprensión de que podemos pagar lo mismo de diferentes formas, se considera “conseguido” de forma implícita.

Respecto a la consigna de $1\text{€}=100\text{céntimos}$, la recuerda y aplica correctamente, por lo que se marca este objetivo como “conseguido”.

El objetivo relacionado con la suficiencia o no de dinero para pagar, y si le sobra o no, se marca “en proceso” avanzado, como se ha comentado en la evaluación final de la fase 3.

El objetivo de cálculo del dinero sobrante en una compra se marca como “no conseguido” por la falta de tiempo para ponerlo en marcha.

La evaluación de compra en contexto natural no es viable.

La reflexión acerca de la consecución de los objetivos de carácter más social, es la misma que la presentada en la evaluación final de la fase 3.

6. Conclusiones

La mejora de la calidad de vida de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo es un área de gran relevancia actualmente. Muchos programas, metodologías y objetivos del trabajo con este colectivo en diferentes áreas, abogan por su mejora en todas las dimensiones que la componen. Concretamente, se ha hecho hincapié en la importancia de la mejora de la autodeterminación y la autonomía. El presente programa se diseña con este mismo objetivo, basándose en la relevancia actual de la cuestión y respondiendo a una demanda específica, a la vez que ofrece una serie de ventajas concretas.

En primer lugar, el valor de poner a la persona en primer lugar: se diseña un programa específico para las necesidades de un destinatario en concreto y su conocimiento en referencia al tema, vista la falta de un programa que se adecúe a su perfil. Del mismo modo, el ajuste a sus necesidades y estado en cada momento también refleja esa individualización. En segundo lugar, se trata de poner en marcha, durante todo el programa, una serie de condiciones que ya Verdugo y Martín (2002), mencionan como favorecedoras de la autodeterminación en las escuelas: por un lado, el diseño de ambientes en los que el alumno pueda expresar sus preferencias, la facilitación de la toma progresiva de decisiones y extensión de las mismas fuera de la propia escuela y el currículum académico. Por esta razón, durante las actividades de role playing, se le involucra y se deja que decida, o bien qué quiere comprar, o bien el precio de los productos, el orden de algunos ejercicios o, en ocasiones, qué quiere comprar en las salidas a los comercios, etc. Por otro lado, en este programa se permiten experiencias de éxito: como se ha comentado, durante todas las sesiones se realizan modificaciones y adaptaciones a su estado de ánimo, de forma que se asegura la disminución o eliminación de experiencias de error, tratando de restarles importancia y aumentando el refuerzo positivo. También se posibilita el acceso a roles adultos de comportamiento: el propio objetivo general del programa y el área de trabajo en que se centra (el manejo del dinero y las compras) permiten el acceso y la reproducción de roles adultos, al tratarse de actividades propias de esta etapa de la vida y no tanto de roles más infantiles ni ajustados al currículum académico explícitamente.

Todas estas ideas mencionadas se asocian con el tipo de prácticas que Ward y Kholer (1996, citado por Verdugo, 2000) mencionan como prácticas favorecedoras de la autodeterminación en la escuela: aquellas centradas en los procesos de vida. Estos autores hablan también en este tipo de prácticas, de aquellas que implican la utilización de los recursos comunitarios: en este caso, el acceso a diferentes comercios del barrio. Mencionan también la instrucción directa, las actividades de role playing y el aprender haciendo. Estas tres, son

prácticas que se fomentan durante todo el programa, tratando de trasladar las premisas teóricas a la práctica cotidiana.

Por otro lado, el presente programa responde y favorece algunos de los criterios comunes a las “buenas prácticas”. El concepto de “buenas prácticas” se refiere a experiencias que se guían por principios, objetivos y procedimientos apropiados. Se utiliza en muy diversos contextos para referirse a la forma adecuada de llevar a cabo un proceso, de forma que pueda servir de modelo para otras organizaciones (Ace Consulting, 2018).

A lo largo de los años, múltiples instituciones han tratado de identificar buenas prácticas en contextos y con perspectivas distintos. Ace Consulting (2018) hace recopilación y sistematización de los criterios comunes a esas evaluaciones revisadas, resumiendo que una buena práctica sería un programa, proyecto o intervención que tiene al menos algunas de las siguientes características:

- “Responden a una necesidad identificada, fruto de una evaluación cuidadosa, y que, por tanto, tiene un objetivo definido, relevante y realista.
- Desarrollan estrategias basadas en la evidencia y son innovadoras en su aplicación.
- Las estrategias y las acciones parten de unos principios y valores básicos y responden a una visión o perspectiva definida del problema que atiende.
- Los recursos humanos que implementan la iniciativa están calificados y especializados.
- Proponen un sistema riguroso de seguimiento a los procesos y los resultados de las acciones emprendidas, a la vez que permiten la retroalimentación y reorientación de las acciones.
- Cuentan con una amplia base de participación, sobre todo de los beneficiarios, pero también de la comunidad, con alianzas interinstitucionales fuertes.
- Puede probar una mejora sustantiva de la situación que el dio origen.
- Incorpora estrategias de sostenibilidad de la iniciativa, propiciando su institucionalización.
- Sistematiza los procesos y resultados.
- Propicia de alguna manera la replicación de la experiencia” (Ace Consulting, 2018).

En ese sentido, el presente programa responde a una necesidad específica, un objetivo que se sabe necesario en el destinatario. Parte de una evaluación inicial que nos da idea de dónde comenzar con evidencias, y posee un sistema de seguimiento de los resultados, gracias a las evaluaciones finales de las fases. Con estas mismas evaluaciones finales se puede probar una mejora sustantiva en la situación de origen. Posee sistematización en el proceso, ya que este tiene un procedimiento general, y los recursos humanos que lo implementan están

cualificados y especializados. Por todas estas razones, se podría decir que otra de las ventajas del presente trabajo, es que reúne varias de las cualidades de una buena práctica.

La última de las ventajas de este programa tiene que ver con la adaptabilidad del mismo. Se ha mencionado en varias ocasiones que uno de los puntos fuertes del presente programa es su ajuste a las necesidades y perfil concretos de un destinatario, vista la falta de uno que se adecúe a su perfil. Esto vuelve a poner el foco en la idea de lo diverso de este trastorno y la necesidad de crear programas adaptados a la persona. Sin embargo, esto no implica que deban empezarse desde cero. Este mismo programa podría adaptarse a las necesidades concretas de otros destinatarios con perfiles similares: se seguiría enmarcando en las pautas que fomentan la autodeterminación (progresiva toma de decisiones, participación con los recursos del barrio, acceso a roles adultos de comportamiento, actividades de role playing, etc.), uso de claves visuales, asegurar el éxito y el reforzamiento positivo, etc. A la vez que se realizan las oportunas modificaciones respecto al punto de inicio de cada usuario, se añaden o eliminan objetivos específicos o se adaptan los tiempos y materiales.

7. Limitaciones y perspectivas de futuro

Aunque se han presentado conclusiones en las que se mencionan algunas de las ventajas de este programa, existen también una serie de limitaciones que podrían mejorar la calidad del mismo.

En primer lugar, hubiera sido deseable una evaluación inicial más comunicada con los agentes encargados de esta formación, previamente. Es decir, se sabe que el área de trabajo con monedas y compra se ha trabajado previamente con D. sin embargo, la información de la que aquí se parte se obtiene de la docente habitual de D., de la psicóloga del centro (aunque no era la encargada del trabajo con D. el año pasado), y, por ello, de una evaluación inicial práctica para descubrir el punto idóneo de inicio. Hubiera sido interesante, sin embargo, conocer de mano de la psicóloga encargada anteriormente, cuáles consideraba que eran los puntos fuertes y débiles de D., qué metodologías eran más idóneas en esta área de trabajo, etc. Esta comunicación no pudo llevarse a cabo debido a que esta profesional ya no trabajaba en la asociación y el contacto con ella no fue posible.

En segundo lugar, existe una evidente limitación respecto a los momentos finales del programa. El poco tiempo de práctica de la última fase debido a las circunstancias mencionadas, y el formato de evaluación final generado, hacen aún más necesaria la idea de comenzar el próximo año por una evaluación inicial minuciosa. Esta idea era relevante de por sí, sin embargo, con las circunstancias mencionadas, se hace aún más evidente, pues las evaluaciones finales pueden estar sesgadas debido al formato poco habitual en que se han realizado o al tiempo intermedio sin práctica con el destinatario.

Otro de los aspectos a mejorar es la apuesta en el futuro por una mayor implicación con, y por parte de la familia. No cabe duda de que, como se ha mencionado, esta es un área de trabajo centrada en la transición a la vida adulta. Por esta razón, una mayor coordinación

con la familia asegura que las experiencias de éxito con ellos repercutan positivamente en el trabajo en el centro, y viceversa. Se sabe, de hecho, que, durante el desarrollo del programa, D. compra a veces su desayuno en comercios con su padre, aplicando lo practicado en el programa. Esta circunstancia, sin duda aumenta su predisposición a seguir trabajando, pues D. mencionaba su alegría al poder realizar este paso de manera autónoma. Del mismo modo, su implicación y participación fueron claves en el proceso de evaluación final extraordinario que se ha mencionado. Aun así, esta coordinación podría haber sido mayor: una mayor comunicación y seguimiento, ofrecerles material y pautas de trabajo en casa, etc. Sin duda, este es un reto en cualquier proyecto: tanto los centros como las familias viven situaciones que a veces dificultan esa colaboración, los recursos a veces son insuficientes, etc. Es un esfuerzo que debe hacerse por parte de todos los implicados y en el que incidir en el futuro.

La cuarta de las cuestiones que serían deseables de cara a la mejora del proyecto enlaza más bien con la perspectiva de futuro del mismo. En cualquier proyecto resultan más efectivas las evaluaciones a largo plazo, y en contextos naturales. Se ha tratado en este proyecto de realizar evaluaciones lo más ajustadas posible a la práctica real. Sin embargo, han sido evaluaciones puntuales, en cierto sentido, que sería muy recomendable continuar con un seguimiento a largo plazo, tanto de los objetivos ya marcados como “conseguidos”, como de aquellos que están en proceso, de su aprendizaje y funcionamiento tanto en aula como en el contexto natural, etc. Es decir, hacer un seguimiento completo y no dar ningún aprendizaje por completamente concluido finalizando su repaso.

Como se ha comentado durante todo el proyecto, es un área de trabajo a la que se pretende dar continuidad durante los próximos años con el destinatario. En este sentido, se han observado una serie de puntos clave, a los que se debería dar continuidad y en los que se podría retomar el programa en el próximo año, aunque, como se ha mencionado, sea imprescindible una evaluación inicial que determine los puntos fuertes y débiles más concretos. El primero de estos puntos clave son los objetivos específicos que no han llegado a ponerse en marcha aquí: una vez que conozca y aplique sin problema las consignas respecto a la suficiencia de dinero y sepa sin duda cuándo le sobra, hay que trabajar el cálculo de ese dinero sobrante. Se le enseñaría en aula la fórmula de “lo que pago – lo que cuesta = lo que sobra” y se le enseñaría a contar ese dinero que le han devuelto, al principio en aula (para evitar prisa y frustración asociadas) y, poco a poco, hacerlo en el propio comercio. Del mismo modo, deben continuar reforzándose tanto los objetivos que se encuentran en proceso, como aquellos que se consideran conseguidos, evitando así el olvido y perfeccionando cada objetivo.

El segundo de los puntos clave es eliminar su dependencia y búsqueda de aprobación y confirmación. Está claro que el refuerzo positivo siempre es deseable y mejora su productividad, sin embargo, resulta necesario eliminar esa búsqueda de aprobación con la mirada, antes y durante el ejercicio, provocada por el miedo al error.

El último gran bloque de áreas de reforzamiento y continuidad del programa tiene que ver con la generalización. Se ha visto que este ha sido un punto clave durante todo el

programa: se ha tratado de combinar teoría con práctica, ir a diferentes comercios para generalizar el aprendizaje y no habituar o relacionar el éxito con ciertas circunstancias concretas, etc. Este es un aspecto siempre necesario, por tanto, se debe generalizar el aprendizaje a la mayor variedad posible de comercios, e introducir la variable del cambio de agente o profesional con el que se realiza: tratar de realizar las salidas con diferentes personas (preparadas y conocedoras del perfil y necesidades concretas de D. en esta área) y, en general, ir retirando las ayudas de manera progresiva.

Se trata, en definitiva, de ir observando paulatinamente, de saber adaptar el momento y circunstancias a las necesidades del destinatario, y de retirar las ayudas progresivamente, sin prisa, de forma que no perdamos nunca de vista el objetivo general del programa, y el marco tan relevante en el que se encuadra: el fomento de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de un joven perteneciente a un colectivo con mucho que ofrecer, y merecedor de las mismas oportunidades que las demás personas.

8. Referencias

- Ace Consulting. 2018. Manual de buenas prácticas. Guía completa de uso e interpretación. Recuperado de: <https://www.aceconsulting.com.es/wp-content/uploads/2018/07/Ace-Consulting-Buenas-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Alonso, M.J., Bonardell, M.T., Lage, F., y Ramos, P. (2000). *Programa para el desarrollo de la autonomía. Enséñame a moverme por el mundo. Volumen 3*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid: Madrid.
- Asensio, D. (2017). *Potenciar la calidad de vida, a través del aprendizaje del euro, en personas con discapacidad intelectual moderada sin conocimientos en lectoescritura* (TFG). Universidad de Burgos, España. Recuperado de: https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4640/Asensio_Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 5ª edición revisada. Madrid: Panamericana.
- Aula Tic Autismo Albacete. (2015). *Recursos educativos para el manejo del dinero*. Recuperado de: <http://aulaticautismoalbacete.blogspot.com/search?q=dinero>
- FEAPS. (2011). *10 años comprometidos con la excelencia. Buenas prácticas de calidad FEAPS (V)*. Madrid: IPACSA.
- Fombonne, E., (2009). Epidemiology of pervasive development disorders. *Pediatric Research* 65(6), 591-598. doi:10.1203/PDR.0b013e31819e7203
- Garachico Enclave. (2008). *Trabajamos el Euro*. Recuperado de: <http://garachicoenclave.blogspot.com/2008/11/trabajamos-el-euro.html>
- Goñi, M. J., Martínez, M., Zardoya, A., Martínez, N., y Atristain, A. (2009). *Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación*. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/autodeterminacion_0.pdf
- Juviño, A. (2012). *Finanzas Inclusivas*. Recuperado de: <https://www.sindromedownvidaadulta.org/no29-junio-2018/buenas-practicas-finanzas-inclusivas/>
- Mates Libres, (2015), *Contar monedas*. Recuperado de: https://www.mateslibres.com/dinero/contar_monedas_15_sin_euro_es_001.php
- Montero, D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades: Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto: Mensajero.
- Morán, M., Gómez, L., y Alcedo, M., (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(3), 29-46. doi:10.14201/scero20195032946
- Murte, P. (2011). *Diseño de un Programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta en Personas con Discapacidad Intelectual: Uso del Dinero a través de la Autorregulación* (TFM). Universidad de Almería, España. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1098/murte_salguero.pdf?sequence=1

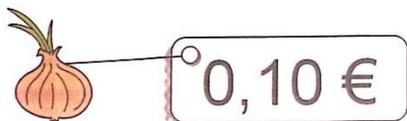
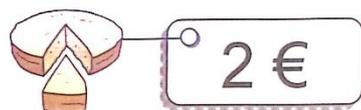
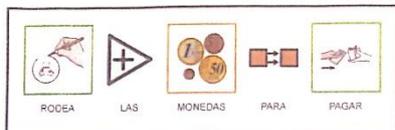
- OCUPATEA. (2014). *Materiales para trabajar el euro*. Recuperado de:
<http://ocupatea.es/materiales-euro/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orientación Andújar. (2020). *Aprendemos a utilizar las monedas*. Recuperado de:
<https://www.orientacionandujar.es/2020/01/07/compras-con-dinero-aprendemos-a-utilizar-las-monedas/>
- Plena Inclusión. (2018). *Taller: lleva una vida más autónoma*. Recuperado de:
<http://www.plenainclusionaragon.com/informate/actualidad/noticias/2018/taller-para-llevar-una-vida-mas-autonoma-e-independiente>
- Plena Inclusión. (2020). *Proyecto HADA: Habilidades adaptativas y desarrollo de la autonomía*. Recuperado de: <https://plenainclusionmadrid.org/personas-con-discapacidad/habilidades-adaptativas/>
- Rivière, Á. (1997a). Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*, (pp. 61-105). Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, Á. (1997b). Tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En Á. Rivière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*, (pp. 23-60). Madrid: APNA-IMSERSO.
- Ruiz, E. (2007). Programa en Habilidades Sociales Síndrome de Down. *Revista Virtual Síndrome de Down*. Recuperado de: <https://www.down21.org/revista-virtual/519-revista-virtual-2007/revista-virtual-agosto-2007/articulo.html>
- Schalock, R. L. (Ed.), (1996). *Quality of life: Application to persons with disabilities* (Vol. 2). Washington, D.C: Aamr.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
 Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART10366/articulos2.pdf>
- Verdugo, M. A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(189), 5-9.
 Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/39138193_Autodeterminacion_y_calidad_de_vida_en_los_alumnos_con_necesidades_especiales/links/5a13376e0f7e9b1e572ee95a/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-los-alumnos-con-necesidades-especiales.pdf
- Verdugo, M. A., y Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 25(4), 68-77. Recuperado de:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam024g.pdf>

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L. E., y Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. En Verdugo, M. A. y Schalock, R.L. (Coords.), *Discapacidad e inclusión, manual para la docencia*, (pp. 443-461). Salamanca: Amarú.

9. Anexos

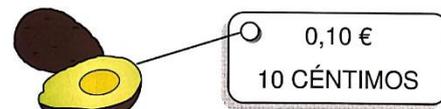
Anexo I: fichas para asociar monedas a precios (Fase 1) (Garachico Enclave, 2008)

27.11.2009



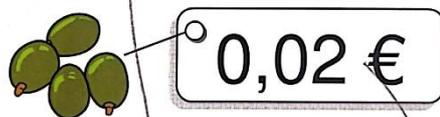
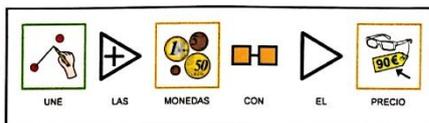
Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
 Autora: Amaya Padilla Collado <http://www.garachicoenclave.blogspot.com>

19.12.2009



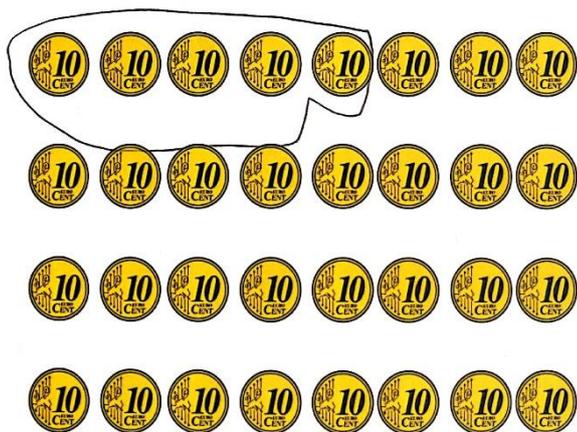
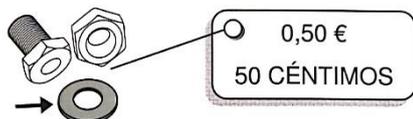
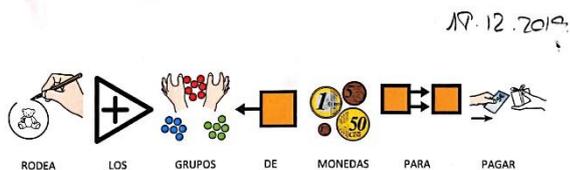
Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
 Autora: Amaya Padilla Collado <http://www.garachicoenclave.blogspot.com>

19.12.



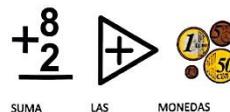
Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)
 Autora: Amaya Padilla Collado <http://www.garachicoenclave.blogspot.com>

Anexo II: fichas de sumas de monedas (Fase 1) (Garachico Enclave, 2008; Mates Libres, 2015)



Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)

Autora: Amaya Padilla Collado <http://www.garachicoenclave.blogspot.com>



SUMA LAS MONEDAS

$$2 \text{€} + 1 \text{€} = 3 \text{€}$$

$$2 \text{€} + 50 \text{c} + 1 \text{€} = 3,50 \text{€}$$

$$2 \text{€} + 1 \text{€} + 20 \text{c} = 3,20 \text{€}$$

$$10 \text{c} + 2 \text{€} + 5 \text{c} = 2,15 \text{€}$$

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC <http://catedu.es/arasaac/> Licencia: CC (BY-NC-SA)

Autora: Amaya Padilla Collado <http://www.garachicoenclave.blogspot.com>

18.12.2019

Contar Monedas de Euro (A)

¿Cuánto vale cada conjunto de monedas?

1. 1,65 €

2. 8,25 €
 concepto 1€ = 100 c más adelante.

3. 4,80 €

4. 4,10 €

5. 2,20 €

6. 1,25 €

Las imágenes de monedas de Euro fueron proporcionadas por el Banco Central Europeo.

Anexo III: consigna 1€ = 100 céntimos (Fase 2) (Elaborado para este programa)

Un euro es igual que 100 céntimos

1€ = 100 cent.



Anexo IV: observación de pago de diferentes formas (Fase 2) (Garachico Enclave, 2008)

20-01-2010.

PODEMOS PAGAR CON

	$10 + 10 = 20$
	$10 + 5 + 5 = 20$
	$5 + 5 + 5 + 5 = 20$
	$10 + 5 + 2 + 2 + 1 = 20$

PODEMOS PAGAR CON

	$2 = 2€$
	$1 + 1 = 2€$
	$1€ + 50 + 50 = \cancel{200} = 2€$
	$50 + 50 + 50 + 50 = \cancel{200} = 2€$
	$1€ + 50 + 20 + 20 + 10 = \cancel{200} = 2€$

Anexo V: fichas de suma de monedas (Fase 2) (Orientación Andújar, 2020; elaborado para este programa)

Rodea las monedas que necesitas para comprar cada objeto.

Orientación Andújar

2,69 €

3,20 €

1,92 €

12 de Febrero 2020

MANTEQUILLA
3 €

VAINILLA
1,05 €

FRESAS
2,03 €

Anexo VI: fichas de pago de diferentes formas (Fase 2) (Elaborado para este programa)



Anexo VII: fichas de mayor cantidad de dinero (Fase 3) (Elaborado para este programa)



Anexo VIII: consigna “¿me sobra dinero?” (Fase 3) (Elaborado para este programa)

- 1**
- **SÍ PUEDO PAGAR MÁS**
 - **NO PUEDO PAGAR MENOS**

- 2**
- SI PAGO JUSTO → NO ME SOBRA DINERO
 - SI PAGO MÁS → SÍ ME SOBRA DINERO

Anexo XIX: instrucciones para padres → evaluación final Fase 3 y evaluación final del programa (Elaborado para este programa)

Programa de manejo del dinero con D.

Fase 3: “¿Me sobra dinero al pagar?”.

¿Qué quiero evaluar y repasar?

- ✓ Si sabe cuál de dos cantidades es mayor.
- ✓ Si sabe si podemos pagar con el dinero que tenemos.
- ✓ Si sabe si nos sobra dinero o no al pagar.

Son ejercicios que ya hemos practicado con él, no son nuevos.

Pero no los hemos practicado lo suficiente y puede no recordarlo. No pasa nada si falla.

Unos días antes, pueden anticipar a David esta actividad. Decirle que Alicia, la chica de prácticas con la que trabaja dinero, va a llamarle. Que vamos a hacer algunos ejercicios como los que hacíamos siempre para repasar.

Yo me encargo de la presentación, asegurarle que es lo mismo que hemos hecho varias veces, que no pasa nada si falla, etc.

En la videollamada no es necesario que le corrijan si falla, no pasa nada.

Solo queremos ver cuánto recuerda y dónde hay que repasar más cuando vuelva.

Para los ejercicios de “teatros” necesito que las monedas sean las especificadas para que según el precio que yo le diga, él pueda darme solo la cantidad de dinero que quiero para poder evaluarlo.

Guion para padres:

Videollamada en la que ustedes puedan grabar la mesa y lo que hace David para yo poder ver y anotar lo que va haciendo y respondiendo.

MATERIAL:

- Un **ordenador** en el que él pueda ver las **fichas que les mando** de los primeros ejercicios de fichas, en los que ustedes no necesitan ayudarme a preparar monedas.
- Para los segundos ejercicios de “teatro”, en ese mismo ordenador, ustedes pueden ver las instrucciones que les envíe a continuación para los ejercicios de ese tipo ya que en estos David no necesita ordenador.
- Les envíe también una **hoja de recordatorio para David**. Es una clave visual que le ayuda a recordar algunas premisas y que a veces necesita tener delante para recordar. Si no tienen impresora pueden usar o bien dos ordenadores, uno para que él pueda tener esto siempre delante y otro para que ustedes puedan ver las instrucciones, o, si

no es posible, pueden escribir esa misma hoja en un papel con letra clara para que él lo tenga delante. Son solo 4 frases sencillas.

- Una **hoja** en la que David apunte algunas cosas que vayamos haciendo y **lápiz**.
- **Monedas**. Varias monedas de todas las cantidades (varias de 2€, varias de 1€, varias de 50 céntimos, varias de 20 céntimos, varias de 10 céntimos, varias de 5, de 2 y de 1 céntimo)
- **Móvil** con el que realizar la videollamada y con el que puedan enfocar, sobre todo, la mesa, monedas y manos para que pueda ver lo que David va haciendo.

Instrucciones por ejercicios:

Las siguientes instrucciones son para que ustedes me ayuden en cada ejercicio. David no debería verlo.

Primeros ejercicios de fichas en el ordenador para David. Necesita papel y lápiz. No necesito que ustedes preparen monedas:

- **EJERCICIO 1:** ficha enviada de ejercicio 1 (¿cuál es mayor?). No necesita monedas.
- **EJERCICIO 2:** ficha enviada de ejercicio 2 (contar grupos de monedas). No necesita monedas.

Ejercicios de “teatro”. Ustedes tienen las instrucciones de cantidad de monedas y David usa monedas reales, papel y lápiz y su hoja para recordar.

*La información marcada por asteriscos es por si quieren saber un poco más sobre cada ejercicio, solo es informativo, no tienen que hacer nada al respecto.

- **EJERCICIO 3:** él hace de comprador.
Debe tener **una moneda de 2€ + una de 50cent + tres de 20cent + una de 10.**
*Le sobra dinero para lo que yo le pido.
Lo que pida costará 3,10€. Tendrá 3,20€.
- **EJERCICIO 4:** él hace de comprador.
Debe tener **tres de 1€ + cinco de 20cent + dos de 5cent + dos de 1cent.**
*Tiene justo lo que yo le pido.
Lo que pida costará 4,12€. Tendrá 4,12€.
- **EJERCICIO 5:** él hace de vendedor.
Al precio que él les diga deben **pagárselo exacto.**
- **EJERCICIO 6:** él hace de vendedor.
Al precio que él les diga deben **darle 2 céntimos más.**
*Le sobra dinero para lo que yo le pido.

- **EJERCICIO 7:** él hace de comprador.
Debe tener **una moneda de 1€ + una de 20cent.**
*No tiene suficiente dinero para lo que yo le pido.
Lo que pida costará 1,50€. Tendrá 1,20.
- **EJERCICIO 8:** él hace de vendedor.
Al precio que él les diga deben **darle 60 céntimos más.**
*Le sobra dinero para lo que yo le pido.
- **EJERCICIO 9:** él hace de comprador.
Debe tener **una moneda de 2€ + 2 de 50cent + una de 5cent.**
*No tiene suficiente dinero para lo que yo le pido.
Lo que pida costará 3,10€. Tendrá 3,05€.

Ante cualquier duda, estoy a su disposición.

¡MUCHAS GRACIAS!