



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Potenciar la autonomía e independencia en alumnado
con Discapacidad Intelectual a través de la Enseñanza
Estructurada y el método TEACCH

Promoting autonomy and independence in students
with Intellectual Disabilities through Structured
Teaching and the TEACCH method

Autora

Sara Somonte Terraza

Directora

Lucía Fernández Terol

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado estudia cómo la Enseñanza Estructurada puede mejorar el desarrollo de ciertas habilidades en el alumnado de un Centro de Educación Especial. Para ello, se desarrolla una propuesta que tiene como objetivo potenciar la autonomía de las personas con Discapacidad Intelectual.

En la realización de este trabajo se ha seguido la metodología de investigación-acción. Se ha detectado una problemática en el centro, se han identificado a los destinatarios y se ha diseñado e implementado una propuesta de mejora para su evaluación.

Dicha propuesta se ha basado en el Método TEACCH y la Enseñanza Estructurada, como medio potenciador de la autonomía. Su efectividad ha sido analizada y valorada, obteniendo resultados positivos. Se ha evidenciado que una correcta estructuración del espacio y la enseñanza ayudan al alumnado con Discapacidad Intelectual a comprender su entorno y desenvolverse en él con autonomía.

Palabras clave

Discapacidad Intelectual, Educación Especial, Autonomía, Enseñanza Estructurada.

Abstract

This Final Degree Project studies how Structured Teaching can improve the development of certain skills in students at a Special Education Center. To this end, a proposal is developed that aims to enhance the autonomy of individuals with Intellectual Disabilities.

This project followed an action research methodology. A problem was identified at the center, its target audience was identified, and an improvement proposal was designed and implemented for evaluation.

This proposal was based on the TEACCH Method and Structured Teaching as a means of enhancing autonomy. Its effectiveness was analyzed and evaluated, yielding positive results. It was evident that proper spatial structuring and teaching help students with Intellectual Disabilities understand their environment and navigate it independently.

Keywords

Intellectual Disability, Special Education, Autonomy, Structured Teaching.

ÍNDICE:

Resumen.....	1
Palabras clave.....	1
ÍNDICE:.....	2
ÍNDICE DE TABLAS.....	4
ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
Introducción y justificación.....	6
1. MARCO TEÓRICO.....	8
1.1. El concepto de autonomía.....	8
1.1.1. Autonomía vs. Independencia: una distinción necesaria.....	10
1.2. La discapacidad Intelectual.....	11
1.2.1. La Autonomía en la Discapacidad Intelectual moderado-grave.....	13
1.2.2. La importancia del desarrollo de la autonomía en las personas con discapacidad Intelectual.....	14
1.3. Estrategias para trabajar la autonomía en un aula de Educación especial.....	15
1.3.1. La enseñanza estructurada: el Método TEACCH.....	15
2. MARCO LEGISLATIVO.....	19
2.2. Normativa específica para la Educación Especial y la inclusión.....	20
4. Metodología.....	24
4.1. Método: investigación-acción.....	24
4.2. Participantes en la recogida de información.....	26
4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	26
4.5. Cuestiones éticas.....	28
5. Contexto de actuación.....	28
5.1. Organización del centro.....	28
5.2. Atención a la diversidad.....	29
5.3. Equipo multidisciplinar: recursos humanos.....	30
5.4. El aula de intervención: organización y Recursos materiales.....	31
6. Propuesta de mejora.....	32

6.1. Justificación de la propuesta.....	32
6.1.1. Destinatarios.....	33
6.2. Objetivos de la propuesta de mejora.....	35
6.3. Desarrollo de la propuesta de mejora.....	35
6.3.1. Estructuración física del entorno:.....	36
6.3.2. Horarios: la agenda.....	45
6.3.3. Rutinas y estrategias de trabajo.....	47
6.3.4. Estructura visual, instrucciones claras y organizadas.....	50
6.3.5. Apoyo visual.....	50
7. Evaluación de la propuesta de mejora.....	51
7.1. Fases de la evaluación.....	51
7.1.1. Evaluación diagnóstica/inicial.....	51
7.1.2. Evaluación formativa.....	52
7.1.3. Evaluación sumativa/final.....	52
7.2. Evaluación de los resultados.....	54
8. Conclusiones.....	55
9. Referencias bibliográficas.....	57
10. Anexos.....	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria.....	9
Tabla 2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	12
Tabla 3: La autonomía en personas con Discapacidad Intelectual.....	13
Tabla 4: Descripción de las fases de la metodología investigación-acción.....	25

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Equipo multidisciplinar del CEE San Martín de Porres.....	31
Figura 2. Características del aula de intervención.....	32
Figura 3: Diagnósticos del alumnado del aula de intervención.....	34
Figura 4: Pirámide para la aplicación de la Enseñanza Estructurada.....	36
Figura 5: El aula de intervención antes de la propuesta de mejora.....	37
Figura 6: Cambios planteados para el aula.....	38
Figura 7: Resultado de la propuesta de intervención.....	38
Figura 8: Zona de trabajo individual.....	39
Figura 9: Zona de trabajo cooperativo / colaborativo.....	40
Figura 10: Zona propuesta para el rincón de la calma	40
Figura 11: Diseño del rincón de la calma.....	40
Figura 12: Resultado final del rincón de la calma.....	41
Figura 13: Apoyo visual para el rincón de la calma.....	41
Figura 14: Zona propuesta para el rincón de lectoescritura.....	42
Figura 15: Diseño del rincón de lectoescritura.....	42
Figura 16: Resultado final del rincón de lectoescritura.....	43

Figura 17: Zona propuesta para el rincón matemático.....	43
Figura 18: Diseño del rincón matemático.....	43
Figura 19: Resultado final del rincón matemático.....	44
Figura 20: Rincón natural.....	45
Figura 21: Rincón informático.....	45
Figura 22: La agenda en el aula de intervención.....	47
Figura 23: Cuaderno de rutinas.....	48
Figura 24: Pictogramas para el sistema de trabajo, secuencias de acciones.....	48
Figura 25: Cuadrante para la secuencia de acciones, sistema de trabajo.....	49
Figura 26: Instrucciones con apoyo visual.....	50
Figura 27: Rúbrica que valora los resultados obtenidos tras de la propuesta de mejora.....	53

Introducción y justificación

Este Trabajo de Fin de Grado se desarrolla en el marco de las Prácticas Escolares III y IV. Ha sido realizado en el contexto real de un centro de Educación Especial de Zaragoza, permitiendo analizar a fondo las características y funcionamiento de este tipo de escolarización.

Se ha trabajado durante todo el proceso de manera colaborativa con la tutora del aula en la que se fundamenta la intervención. La tutora, que es especialista en Pedagogía Terapéutica, realiza las funciones propias de una tutora en el Centro de Educación Especial, asumiendo dos roles al mismo tiempo. Esta relación supone un aprendizaje realmente enriquecedor para nuestra formación como maestras de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica, puesto que da a conocer las funciones típicas de una tutora, asumiendo la responsabilidad sobre un grupo de alumnos, pero también las de la maestra PT, encargada de conocer las necesidades de cada alumno o alumna e identificar la mejor manera de afrontarlas.

Atendiendo a las funciones propias de un tutor/a en un Centro de Educación Especial, surgen preguntas sobre cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. De este modo surgieron diversas cuestiones:

¿Cómo influye la organización del aula en el aprendizaje del alumnado?, ¿cómo podemos estructurar el espacio para que sea accesible al alumnado?, ¿cómo podemos potenciar el uso de apoyos visuales?, ¿pueden estos cambios mejorar la autonomía y/o independencia del alumnado?...

Para dar respuesta a estas preguntas desarrollamos un estudio basado en la investigación-acción, con el fin de desarrollar una propuesta que mejore la autonomía del alumnado con Discapacidad Intelectual. Todo ello, se ha basado en las aportaciones de la Enseñanza Estructurada y el Método TEACCH.

Para el desarrollo de esta propuesta se realiza una primera revisión teórica en la que se profundiza en el concepto de autonomía, discapacidad intelectual y el tratamiento de la autonomía en este colectivo, así como las estrategias mediante las que podemos potenciarla, haciendo un análisis exhaustivo del método TEACCH aplicado a la Discapacidad Intelectual. De igual modo se realiza un estudio en torno al marco legislativo que envuelve a la discapacidad en el ámbito educativo, especificando los derechos de estas personas y los deberes del resto de la población para con ellos. A continuación se desarrolla y justifica el diseño de una propuesta de reestructuración de un aula a través de la Enseñanza Estructurada, con la finalidad de crear un entorno accesible y comprensible para el alumnado con

Discapacidad Intelectual, en el que puedan desenvolverse de manera independiente. Por último se plantea la evaluación de dicha propuesta y se extraen las conclusiones derivadas del proceso de diseño, implementación y valoración final.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El concepto de autonomía

La autonomía personal es una de las habilidades que comenzamos a desarrollar en nuestra infancia más temprana que tiene su inicio con actividades tan sencillas como levantar un objeto sin ayuda, hasta llegar a ser capaces de hacer la compra o gestionar dinero. Atendiendo a la definición de Bornas (1994), una persona autónoma presenta un sistema de autorregulación que funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean. A partir de la definición de este autor entendemos que, cuando alguien es lo suficientemente autónomo puede cubrir sus necesidades, ya sean aquellas que se plantea uno mismo, como querer ir al baño, salir de casa o comer, o aquellas que se le presentan de manera externa, como poder desenvolverse en el trabajo.

El desarrollo de la autonomía es un proceso que se prolonga durante toda la vida. No obstante, la parte más esencial del desarrollo de la autonomía se produce entre los seis meses y los nueve años. En este periodo es cuando las personas (que no presentan discapacidad) aprenden las actividades básicas de la vida diaria y comienzan a desarrollar las actividades instrumentales de la vida diaria, cuyo aprendizaje se prolonga hasta la adultez.

Vamos a describir brevemente en qué se diferencian estos dos tipos de actividades (básicas e instrumentales) para lograr una mayor comprensión. Por un lado, las actividades básicas están enfocadas a cuidar nuestro cuerpo e implican alimentarse, ducharse, ir al baño, vestirse o desplazarse. Por otro lado, las instrumentales, son más complejas que las anteriores, e implican hacer la compra, preparar la comida o lavar ropa (Pérez de Heredia y Oudshoorn, 2022).

A continuación, en la tabla 1, presentamos las principales características del proceso de desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria a partir de las aportaciones de Santamaría y Saíz (2024).

Tabla 1*Desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria*

Actividad básica.	Desarrollo.
Alimentación.	Comienza a desarrollarse en torno a los 6-8 meses, momento en el que el niño/a comienza a sujetar con sus manos el biberón, una cuchara o la propia comida para llevársela a la boca. Desde ese momento y hasta los 6 años se desarrollan estas habilidades, siendo a los 6 años cuando el niño/a puede comer de manera autónoma, contando incluso la carne con cuchillo.
Vestido - desvestido.	Comienza a partir del primer año de vida, cuando el niño/a colabora metiendo los brazos por las mangas de las camisetas o quitándose los zapatos y los calcetines. Después de los 3 años debe ser capaz de vestirse, a nivel de ponerse una camiseta o unos guantes, y con 6 debe ser capaz de vestirse por completo, incluso abotonando camisas. No obstante, no es hasta los 8-9 años cuando se alcanza el vestido-desvestido completo. cuando el niño/a es capaz de seleccionar la ropa, sacarla del armario y vestirse.
Aseo personal.	Comienza a desarrollarse alrededor del año y medio, momento en el que el niño/a es capaz de abrir el grifo y dejar que agua caiga sobre sus manos, sin ser consciente de la función de limpieza que tiene este acto. Poco a poco van comprendiendo el sentido de asearse y, a los 6 años, son capaces de lavarse la cara, la manos, los dientes y sonarse la nariz sin que otra persona se lo recuerde. Posterior a esto, entre los 7 y los 9 años, comenzarán a peinarse solos, limpiarse las uñas y finalmente cortarselas.
Baño/ducha.	Comienza desde los primeros momentos de vida, no obstante, hasta los 6 meses el bebé no es partícipe de la actividad. Ya en el medio año, puede comenzar a mantenerse sentado en la bañera con ayuda, pero nada más allá. En torno a los 4-5 años es cuando el niño/a comienza a tomar responsabilidades, enjabonando las partes del cuerpo que pueden y secándose posteriormente. No es hasta los 8 años que llegan a ser

independientes en el momento ducha, pues ya son capaces incluso de lavarse y secarse el pelo, así como de preparar el agua para la ducha o bañera.

Control de esfínteres.

El control de esfínteres intestinal se alcanza antes que el vesical, y suele ser en torno a los 18 meses. El vesical se alcanza, a nivel diurno aproximadamente a los 2 años y medio y, a nivel nocturno, a los 3 y medio, aunque por las noches algunos niños/as no alcanzan el control hasta los 6 años.

Fuente: adaptado de Santamaría y Saíz (2024).

En síntesis, los trabajos analizados evidencian que el desarrollo de estas actividades es lo que posteriormente nos permitirá desarrollar las actividades instrumentales de la vida diaria. La adquisición de autonomía en los diferentes campos mencionados es un proceso en el que debemos respetar los tiempos de cada persona, acompañando y sirviendo de apoyo para que, en el momento que tenga que ser, dichas habilidades se hayan desarrollado al máximo de manera exitosa.

1.1.1. Autonomía vs. Independencia: una distinción necesaria

Cuando hablamos de autonomía es primordial que tengamos presente el concepto no solo de autonomía, sino también de *independencia*.

Recordando la definición de Bornas (1994), nos referimos a autonomía como la cualidad de una persona que le permite satisfacer sus necesidades. Entendemos así que una persona autónoma cuenta con capacidades cognitivas superiores que le permiten tomar decisiones sobre sus actos para cubrir necesidades.

Sin embargo, el concepto de independencia hace referencia a diferentes aspectos. Para Santamaría y Saíz (2024) la independencia se puede definir como:

La independencia se centra en la capacidad de poder realizar las actividades por sí mismo, o con ayuda de dispositivos de apoyo, no mencionando expresamente la idea de las habilidades superiores implícitas en el concepto de autonomía: una persona puede ser independiente para vestirse, ya que es capaz de ponerse la ropa sin ayuda, pero no saber seleccionar la ropa en función del tiempo o el evento, lo que afectaría a su autonomía; y por el contrario, puede haber una persona que necesite que le vistan,

pero será ella la que decida qué ponerse, lo cual supone una independencia limitada, pero autonomía conservada (p. 219).

A partir de los matices expuestos en la conceptualización de ambos términos, consideramos fundamental, para el desarrollo de este trabajo, tener en cuenta esta definición al hablar del desarrollo de la autonomía en personas con diversidad funcional. Es crucial reconocer que dicho desarrollo difiere del de las personas sin discapacidad, dado que presentan características y necesidades específicas.

1.2. La discapacidad Intelectual

El desarrollo de la autonomía varía de una persona a otra. Por esta razón, es fundamental profundizar en el conocimiento sobre las personas con discapacidad para comprender cómo desarrollan estos procesos y cómo es su vida diaria. Para ello, haremos una breve introducción al concepto de discapacidad, para centrarnos después en la Discapacidad Intelectual.

Una primera aproximación al concepto de discapacidad, según la OMS (1980, como se citó en León y Crisol, 2024, p.5), la define como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. León y Crisol (2024), concretaron la definición aportada por la OMS especificando que “la discapacidad proviene de la conjunción del déficit y de la reacción del propio individuo con respecto a él cuando se enfrenta a cierto tipo de actividades” (p.5). A partir de estas definiciones entendemos que el concepto hace referencia a todas aquellas personas que, derivado de una diversidad funcional, encuentran limitaciones significativas en la realización autónoma de las actividades cotidianas de su día a día.

Existen diferentes tipos de discapacidad, sin embargo, vamos a profundizar en la Discapacidad Intelectual para comprender cómo son las personas con este diagnóstico y cómo se desarrolla su autonomía. Este tipo de discapacidad es definida por el DSM-V (APA, 2014) como un “trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptuales, social y práctico” (p.33).

La tabla 2 muestra la clasificación de la discapacidad intelectual atendiendo a cuatro niveles en base al funcionamiento adaptativo. Hemos analizado las características principales que se describen para cada nivel, extrayendo de estas las habilidades relativas a la autonomía y, en especial, las necesidades, puesto que estas condicionan la capacidad de autonomía y/o independencia.

Tabla 2*Clasificación de la Discapacidad Intelectual*

	Características generales	Grado de autonomía / necesidades
Leve	Dificultades en el aprendizaje y el uso de las aptitudes académicas. Alteraciones en el pensamiento abstracto y las funciones ejecutivas. Inmadurez social y dificultades en la regulación emocional y del comportamiento.	Pueden ocuparse de su cuidado personal, aunque requieren de ayuda para las actividades más complejas de la vida cotidiana.
Moderado	Proceso de aprendizaje lento y elemental. Un tercero debe hacerse cargo de sus responsabilidades. Alteraciones en el desarrollo social y comunicativo. Pueden presentar un comportamiento inadecuado.	Necesitan un largo periodo de aprendizaje para lograr autonomía en las actividades más simples de la vida cotidiana. Es necesaria ayuda y supervisión en el trabajo o las actividades de ocio.
Grave	Habilidades conceptuales reducidas. Necesitan un grado notable de ayuda para la resolución de problemas durante toda su vida.	Supervisión y ayuda constantes en todos los aspectos de la vida cotidiana. No puede tomar decisiones responsables.
Profundo	Comprensión muy limitada. Pueden expresarse mediante comunicación no verbal y no simbólica, utilizan señales gestuales o emocionales. Pueden presentar un comportamiento inadecuado.	Dependen de otras personas para todo. Muchas veces existen alteraciones motoras o sensitivas que impiden el uso de objetos y la participación en actividades sociales o domésticas.

Fuente: Adaptado de APA (2014).

La información aportada en la tabla 2 proporciona una visión más profunda de la vida de las personas con Discapacidad Intelectual, permitiéndonos comprender la diversidad de experiencias dentro de este colectivo. Asimismo, invita a reflexionar sobre la importancia de no generalizar o responder de manera homogénea a las necesidades educativas que detectamos, dado que sus características varían significativamente.

Uno de los campos en los que es esencial profundizar cuando hablamos de las diferentes barreras que enfrentan las personas con Discapacidad Intelectual es su autonomía. Existe una concepción extendida en la sociedad según la cual este colectivo no es capaz de realizar tareas por sí mismos/as. Sin embargo, esta idea suele estar vinculada, no solo a los prejuicios

hacia las personas con diversidad funcional, también a la falta de métodos o estrategias educativas que ayuden a mejorar sus habilidades de autonomía personal.

Como podemos observar en la tabla 2, independientemente del nivel de Discapacidad Intelectual, todas las personas necesitan ayuda para desempeñar ciertas tareas de la vida cotidiana. Por ello, es clave saber cómo ofrecer dichos apoyos, de manera que permitan fomentar su independencia y capacidad para desenvolverse en su vida cotidiana.

1.2.1. La Autonomía en la Discapacidad Intelectual moderado-grave

Para describir las características de las personas con Discapacidad Intelectual, sea cual sea el ámbito, debemos saber que, tal y como se especifica en el DSM-V (APA, 2014) “las características principales de la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) son las deficiencias de las capacidades mentales generales y las que afectan al funcionamiento adaptativo cotidiano, en comparación con los sujetos de igual edad, género y nivel sociocultural” (p.37).

En base al marco en el que se desarrolla el presente Trabajo de Fin de Grado, a continuación presentamos las características relacionadas con la autonomía en personas con Discapacidad Intelectual en nivel moderado/grave. Este grupo presenta diferencias significativas en comparación con sus pares de edad similar, especialmente en lo relativo al desarrollo de la autonomía. Dichas diferencias se manifiestan en diversos ámbitos de la vida cotidiana como son: la comunicación y la socialización, el cuidado personal, la toma de decisiones y el ejercicio de responsabilidades.

La tabla 3 muestra el nivel de autonomía de una persona con Discapacidad Intelectual en nivel moderado/grave en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Tabla 3

La autonomía en personas con Discapacidad Intelectual

Comunicación y socialización	Lenguaje hablado simple o limitado. La comprensión también se ve afectada, lo cual influye a su vez en las relaciones sociales, que se ven limitadas a la familia y los amigos más cercanos.
Cuidado personal	Necesitan un periodo de aprendizaje mucho más largo para adquirir autonomía en cuestiones como comer, vestirse, la higiene... Requieren de una ayuda considerable o de una supervisión constante.
Responsabilidades	Necesitan supervisión y ayuda para todas las tareas de la vida cotidiana, además de un aprendizaje a lo largo de la vida para adquirir las habilidades necesarias.

Fuente: adaptado de APA (2014).

La información presentada en la Tabla 3 es especialmente relevante, ya que en comparación con los contenidos de la Tabla 2, observamos una diferencia significativa en el desarrollo de la autonomía. Mientras las personas sin Discapacidad Intelectual alcanzan su autonomía en muchos aspectos en torno a los ocho años, las personas con Discapacidad Intelectual requieren de un aprendizaje a lo largo de la vida para llegar a un resultado similar. Sin embargo, es importante recordar que muchas personas con Discapacidad Intelectual no logran una autonomía total en ningún momento de su vida.

Por otra parte, también resulta llamativa la adquisición de habilidades de comunicación y socialización, dado que las personas sin Discapacidad Intelectual, tal y como explica Urra (2024), desarrollan el lenguaje de manera progresiva, puesto que va ganando complejidad con el tiempo, viéndose influido por el grupo de amigos y sirviendo como herramienta para expresar ideas, sentimientos o emociones con claridad. Sin embargo, las personas con Discapacidad Intelectual moderada/grave presentan un nivel de lenguaje y comprensión limitados, lo cual les repercute a su vez a nivel social.

A través del análisis de la presente información, concluimos que una persona con Discapacidad Intelectual en un nivel moderado/grave, presenta diferencias apreciables en cuanto a su autonomía personal, en comparación con una persona sin Discapacidad Intelectual. Las capacidades de cada individuo son diferentes y en este ámbito las personas con Discapacidad Intelectual cuentan con ciertas limitaciones. Tal y como hemos observado, necesitan supervisión y ayuda constante en muchos aspectos para poder vivir en sociedad.

1.2.2. La importancia del desarrollo de la autonomía en las personas con discapacidad Intelectual

En palabras de la Federación Española de Síndrome de Down:

Las dificultades de una persona con discapacidad tienen su origen en sus limitaciones personales, pero también y sobre todo en los obstáculos y condiciones limitativas que aparecen en la propia sociedad, estructurada en base al patrón de la persona que responde al tipo medio. (Down España, 2013, p.9)

Esta afirmación nos invita a reflexionar sobre la manera en la que las personas, como sociedad, diseñamos los diferentes aspectos que inevitablemente están presentes en nuestra vida diaria, sin tener en cuenta que estos deben ser accesibles a todo el mundo, independientemente de sus capacidades.

Durán (2025) plantea que “las personas con discapacidad tienen derecho a participar directamente en todos los aspectos de su vida, plenamente, como cualquier otro ciudadano, asumiendo, por tanto, su autonomía como personas” (p. 75). Todos, sean cuales sean sus capacidades, tienen derecho a desarrollar sus habilidades y fortalezas en igualdad de oportunidades dentro del contexto social en el que vivimos. Cantarero Prieto et al. (2021, como se citó en Durán, 2025) afirman que es innegable que vivir en comunidad, de forma lo más autosuficiente posible, influye positivamente en la inclusión social y en la propia independencia de las personas con discapacidad, y en concreto, de las personas afectadas por un deterioro cognitivo.

En este punto, es importante recordar el término al que nos referíamos anteriormente, la independencia, que hace referencia a aquellas acciones que podemos realizar “solos”, aunque se requiera del apoyo de un recurso o tercera persona. Para entenderlo mejor, vamos a presentar un ejemplo aplicado al contexto del aula. Un alumno puede no tener la autonomía suficiente como para saber lo que debe hacer cada día al entrar en clase, pero si la independencia suficiente para hacerlo. De esta manera, sin una persona que le diga lo que debe hacer o un apoyo visual donde verlo, el alumno no tendrá nada que hacer. En cambio, si al entrar en clase encuentra una serie de pictogramas que le indican que debe “dejar la mochila en la silla, colgar el abrigo en la percha, sentarse en su sitio...”, lo que veremos será un alumno independiente que entra en su aula y sabe perfectamente lo que debe hacer. Este ejemplo es aplicable a todos los contextos en los que se mueve la persona.

Este ejemplo nos anima a plantearnos cómo proporcionándoles los apoyos necesarios, las personas con Discapacidad Intelectual podrán vivir una vida mucho más plena. Tal y como afirma Durán (2025) “las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos en igualdad de condiciones, así como expresar libremente sus preferencias, valiéndose para ello, si fuera necesario, de los apoyos oportunos” (p.72)

1.3. Estrategias para trabajar la autonomía en un aula de Educación especial

1.3.1. La enseñanza estructurada: el Método TEACCH

Cuando comenzamos a buscar herramientas que nos permitieran mejorar el desarrollo de la autonomía e independencia de nuestro alumnado en el aula, teniendo en cuenta que trabajamos en el contexto de un aula de educación especial, nos encontramos con un método con bastante renombre en la comunidad educativa. Nos referimos al Método TEACCH.

Podemos definir dicho método (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children: tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas) como un programa estatal destinado a ayudar a las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a sus familias desarrollado en Carolina del Norte, Estados Unidos, (Mesibov y Howley, 2011)

Pese a ser un programa diseñado para alumnos TEA, sus principios y objetivos nos ofrecen una forma de trabajo que no es exclusiva para las personas de dicho colectivo, si no que puede ser trabajado por cualquier individuo con el que queramos alcanzar los objetivos que rigen al método TEACCH. Dicha información es apoyada por autores como Del Castillo (2023) que considera que el Método TEACCH es:

Una herramienta útil para promover el aprendizaje y la inclusión de todos los niños y niñas de un aula, independientemente de las características que presenten, ya que se centra en varios principios como la individualización de la enseñanza, la estructuración visual y espacial, además de tratar de promover la autonomía e independencia del alumnado (p. 6).

Es en este punto cuando nos damos cuenta de que la enseñanza estructurada es la base del método TEACCH, y que es una herramienta que, llevada al aula, proporciona al alumnado gran variedad de oportunidades.

De los objetivos que se mencionan, nos interesa en especial promover la autonomía e independencia del alumnado. De acuerdo con Gándara (2007) "una manera de alcanzar la independencia deseada es estructurando el ambiente para el estudiante, y formando sus habilidades para que pueda desenvolverse en él" (p. 1)

Atendiendo a las aportaciones de Mesibov y Schopler (1994, p. 196-206), en el marco de la enseñanza estructurada podemos establecer una serie de dimensiones a tener en cuenta:

- Estructuración física del entorno.
- Selección de las áreas de trabajo.
- Límites y necesidades de los alumnos.
- Horarios.
- Sistemas de trabajo individualizados.
- Estructura visual, instrucciones claras y organizadas.
- Rutinas.
- Indicaciones del maestro.
- Refuerzos y premios.

Todos estos aspectos son esenciales para realizar una buena estructuración del entorno. A continuación, vamos a profundizar en algunos de estos aspectos ya que son claves en el diseño de nuestra propuesta de mejora.

A) Estructuración física:

Cuando hablamos de “estructuración física” nos referimos a la forma de colocar el mobiliario, los materiales y el ambiente en general, con el fin de agregar significado y contexto al entorno (Mesibov y Howley, 2011, p. 41).

Este proceso de estructuración implica un estudio de las necesidades del alumnado y una planificación, para proporcionar al alumnado la disposición del mobiliario más beneficiosa en base a sus características personales. De tal forma, Mesibov y Howley (2011) afirman que:

A la hora de planificar la disposición física del aula, es necesario tener en cuenta las necesidades individuales. La cuestión de dónde y cómo colocar el mobiliario puede afectar a la capacidad de cada alumno para adaptarse al entorno, comprender lo que se espera de él y actuar con autonomía. Una información visual clara puede reducir la ansiedad y fomentar la autonomía. Asimismo, la estructuración física del aula puede reducir las distracciones al mínimo y fomentar un trabajo más coherente y efectivo. (p. 14).

B) Estructuración visual:

Toda la estructura física va acompañada de la estructuración visual, la cual es imprescindible para que el alumnado dote de ese ya mencionado significado a los elementos de su entorno. Esto es por ejemplo, en el nivel más simple, colocar imágenes o palabras en la puerta de un armario, las cuales nos indican lo que vamos a encontrar dentro. Por otro lado, en un nivel más complejo, la creación de horarios y agendas visuales que acompañan a los alumnos durante la jornada escolar. Esta estructura visual y, en especial, los horarios y agendas, son elementos que proporcionan múltiples beneficios al alumnado. Por todo ello, Mesibov y Howley (2011) indican que:

Además de añadir predictibilidad y claridad a sus vidas, los horarios ofrecen la oportunidad a los alumnos con TEA de moverse con autonomía por las aulas y las escuelas, sin necesidad de un adulto que los dirija y les dé instrucciones. Eso es muy importante para que tengan una sensación de autonomía y, asimismo, les ayuda a depender en menor medida de las instrucciones dadas sobre la marcha. Los alumnos que pueden seguir sus horarios de forma autónoma no se suelen ver tan sobreestimulados como los alumnos a los que continuamente se les dirige y dan

indicaciones, y que generalmente se sienten confusos acerca de a dónde se dirigen y qué es lo que sucede. (p. 16-17)

C) Apoyo visual:

Con el fin de estructurar la enseñanza y el entorno, proporciona apoyos visuales, para lo cual se apoya en el uso de *pictogramas*. Los pictogramas son un recurso que, según Morocho y Bolívar (2022) “puede ser considerado como un dibujo que representa una cosa, que suele utilizarse para emitir un mensaje de fácil comprensión e interpretación” (p.5). Esta definición nos presenta los pictogramas como imágenes simplificadas que transmiten una información de manera sencilla. Continuando con lo expuesto por estos autores, entre sus ventajas encontramos “ampliación del vocabulario, desarrollo de la capacidad imaginativa y la creatividad, así como el fomento al desarrollo del lenguaje oral”(p.5).

Una de las principales fuentes de pictogramas es el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Según ARASAAC (2025), es una plataforma que ofrece recursos gráficos y adaptados que facilitan la comunicación y accesibilidad cognitiva a las personas que, por ciertos factores, presentan dificultades en esta área. En esta misma línea, López (2025) señala que los pictogramas se utilizan como apoyo visual en las aulas, como medio que facilita la comprensión de conceptos y promueve la autonomía en actividades cotidianas. Por ello, en las aulas de Educación Especial los pictogramas suelen ser una parte importante del espacio, pues logran proporcionar al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo los mensajes que con palabras o letras no comprenden.

D) Sistemas de trabajo individualizados:

Uno de los principios de este método es la individualización de los sistemas de trabajo, lo cual requiere un análisis detallado y observación de las necesidades y capacidades específicas de cada estudiante.

A la luz de lo expuesto, concluimos que el método TEACCH, aunque originalmente fue diseñado para el tratamiento del Trastorno del Espectro Autista, nos ofrece una metodología estructurada y bien consolidada que puede aplicarse eficazmente en diversos contextos educativos. Independientemente del tipo de alumnado con el que trabajemos, este enfoque es adaptable para alcanzar los objetivos planteados.

Este marco de referencia, como futuras maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica, nos invita a reflexionar sobre la manera en la que afrontamos los diferentes desafíos que se dan en el aula. Debemos ser críticos con nuestro trabajo y conscientes de que, sean cuales sean las

características del alumnado, si un recurso o metodología resulta útil para dar respuesta a un problema identificado, será interesante utilizarlo y adaptarlo para cubrir las necesidades. Por lo tanto, si detectamos en el aula una falta de autonomía e independencia, podremos emplear el método TEACCH y la enseñanza estructurada para cubrir dichas necesidades.

2. MARCO LEGISLATIVO

En materia de inclusión y derechos de las personas con Discapacidad, existe La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), celebrado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, ratificado por el gobierno español en Madrid, el 23 de noviembre de 2007.

El propósito de la convención es *proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*. Con estas bases, se desarrolló una larga serie de artículos en los que se detallan los derechos de las personas con Discapacidad, incluyendo en este colectivo a las *personas con deficiencias mentales o intelectuales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*.

Para conocer la legislación que ampara los derechos de las personas con discapacidad, así como su derecho a la educación, hemos realizado una revisión exhaustiva del marco legislativo que existe en torno a la inclusión, la discapacidad y la Educación Especial, tomado como referencia dicha convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

2.1. LOMLOE

En la actualidad la ley por la que se rige el sistema Educativo Español es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En esta ley encontramos las diferentes pautas por las que se rige la educación en nuestro país. Plantea una serie de principios pedagógicos sobre los que se desarrolla toda la normativa. En términos de inclusión podemos encontrar varios artículos:

El artículo 1 muestra los principios de esta ley. Sus diferentes apartados hacen referencia, entre otras cosas, a la *importancia de garantizar igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la persona, lo cual debe hacerse a través de la educación y la inclusión*. Para lograrlo, este mismo artículo habla de la *flexibilidad para adecuar la educación a toda la*

diversidad que podemos encontrarnos en el aula. Tal flexibilidad otorga al maestro la oportunidad de decidir qué metodologías, recursos y estrategias son los más adecuados para cubrir las necesidades de su alumnado.

El artículo 2 nombra los fines de la LOMLOE. Expone *la importancia de preparar a todas las personas para la vida en sociedad, para que puedan participar de manera activa en la vida económica, social y cultural.* Este artículo, en el contexto de la Educación Especial, es de gran importancia. Conseguir que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo salga del sistema educativo siendo capaz de vivir en sociedad es un aprendizaje esencial para su desarrollo y bienestar. Esto implica dotarlos de autonomía y estrategias para afrontar la vida independiente (independencia entendida dentro de sus posibilidades).

El artículo 4 explica cómo debe ser la enseñanza básica. Declara que *la educación inclusiva es un principio fundamental para atender a la diversidad de necesidades que presenta el alumnado,* e indica que para ello *se seguirán los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, lo cual facilita al alumnado el acceso a todos los apoyos que necesiten.*

Uno de los aspectos que despierta nuestro interés es el proceso de escolarización del alumnado con diversidad funcional, puesto que trabajamos en torno al contexto de la Educación Especial y, por ello, los Centros de Educación Especial. Esta cuestión se aborda en el artículo 74, el cual informa de que *el alumnado con necesidades educativas especiales podrá ser escolarizado en unidades o centros de educación especial tan solo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios, siendo esta escolarización extensible hasta los 21 años.* Gracias a este artículo entendemos que los alumnos que participan en la propuesta de este TFG se encuentran en un Centro de Educación Especial porque en los centros ordinarios no disponen de los recursos necesarios para atender a sus necesidades.

2.2. Normativa específica para la Educación Especial y la inclusión

Existen otras leyes destinadas exclusivamente a la inclusión y al alumnado con necesidades educativas especiales.

- A) Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

El presente Real Decreto expone en sus diferentes artículos los derechos de las personas con discapacidad y los medios que existen para que nuestra sociedad facilite el cumplimiento de tales derechos.

En primer lugar, en el artículo 1 declara que *las personas con discapacidad tienen derecho a la igualdad de oportunidades y trato, en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas. Tal derecho se logra a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación.*

En ocasiones la sociedad trata a las personas con discapacidad como personas dependientes siempre de otros, sin plantearse la posibilidad de que vivan de manera independiente ejerciendo sus derechos como ciudadanos. Es esta ley la que se encarga de recordarle a todas las personas que para lograr la inclusión y acabar con la discriminación es necesario hacer la vida accesible para este colectivo.

En el artículo 2 presenta en qué consiste el concepto de *Accesibilidad universal*. Se trata de la *condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible*. Para alcanzar esa accesibilidad se puede recurrir a elementos como rampas, ascensores o barandillas, relativos a la accesibilidad física, y elementos como *la lectura fácil, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pictogramas y otros medios humanos y tecnológicos disponibles* destinados a la *accesibilidad cognitiva*. Este artículo continúa haciendo referencia a los *ajustes razonables*, que se explican como las *modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, para facilitar la accesibilidad y la participación*.. Esto quiere decir que para alcanzar la Accesibilidad Universal es necesario realizar ajustes y modificaciones en el entorno, los cuales no suponen un problema para las personas sin discapacidad, y proporcionan a todas las personas la posibilidad de participar en las diferentes actividades de la vida cotidiana.

B) Orden ECD/1005/2018 por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva con las modificaciones de la Orden ECD/913/2023.

Esta orden presenta el objetivo de regular *las actuaciones de intervención educativa que los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón articulen para dar una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.*

El artículo 24 describe los diferentes tipos de escolarización a los que puede acceder un alumno cuando existen necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), siendo necesaria una *evaluación psicopedagógica del alumno debidamente argumentada y justificada.* De este modo establece que el alumnado NEAE puede ser escolarizado en *un centro de atención educativa preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva o con trastorno del espectro autista, Unidades o Centros de Educación Especial o Escolarización combinada.* La presente información nos facilita la comprensión de las características del alumnado que participa en la propuesta, ya que, está escolarizado en un Centro de Educación Especial.

C) DECRETO 57/2024, de 3 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la escolarización del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad Autónoma de Aragón:

Este decreto nos aporta información sobre los procesos de escolarización del alumnado, incluyendo la escolarización diferente a la ordinaria, como por ejemplo, en Centros de Educación Especial.

En el capítulo IV se menciona que existen *plazas reservadas para la escolarización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, con el fin de asegurar la calidad educativa para todo el alumnado, la cohesión social y la igualdad de oportunidades.* Así pues, en este mismo capítulo continua informando de que *la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.*

En base a este decreto, podemos concluir que, en Aragón, ofrecer la mejor calidad en la enseñanza de todo el alumnado es un principio fundamental. En materia de inclusión, se tienen en cuenta los múltiples factores que afectan al desarrollo de los alumnos NEAE durante la etapa educativa, tratando de ofrecerles una opción de escolarización capaz de cubrir sus necesidades.

D) ORDEN ECD/864/2024, de 25 de julio, por la que se aprueban las Instrucciones para los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2024/2025:

En esta orden encontramos las instrucciones a seguir por los centros educativos públicos de Aragón, en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial, tratándose aspectos como el *calendario escolar, el horario del alumnado y del profesorado o cómo debe ser la organización y funcionamiento del centro.*

Tras la lectura y análisis de la presente orden, destacamos la gran similitud existente entre la organización de la educación en centros públicos ordinarios y en centros públicos de Educación Especial. Apreciamos que ambas modalidades de escolarización se rigen bajo la misma orden y, por lo tanto, las mismas normas. Sin embargo, detectamos una puntualización relativa a la Educación Especial en la que no se hace referencia a los centros públicos ordinarios. Se trata del traspaso de información relativa al alumnado de nueva incorporación en el siguiente curso escolar. Esto es debido a que *los equipos directivos de los Centros Públicos de Educación Especial tienen la obligación de mantener coordinación con los Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana, Equipos Especializados de Orientación Educativa, así como con el resto de la Red integrada de Orientación Educativa.* Asimismo, el centro *debe ponerse en contacto con las familias con el fin de resolver dudas, explicar las características de las enseñanzas a las que se incorporan y planificar el inicio del próximo curso escolar.*

Esta orden trata contenidos de especial trascendencia cuando trabajamos en el contexto de un Centro Público de Educación Especial. En el caso del presente trabajo, el contexto se desarrolla en un Centro de Educación Especial privado-concertado, por lo que no sigue la misma normativa que un centro público. No obstante, la colaboración mencionada con los Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana, Equipos Especializados de Orientación Educativa y la Red integrada de Orientación Educativa es esencial en todo ámbito relacionado con la Educación Especial.

Como resultado del análisis de los diferentes documentos legislativos, concluimos que el sistema legislativo español, a través de diferentes leyes, decretos y órdenes se encarga de establecer los principios que proporcionen a las personas con discapacidad la posibilidad de

ejercer sus derechos como ciudadanos, además de indicar al resto de la sociedad cómo debe actuar para garantizar la accesibilidad de todas las personas a las diferentes actividades de la vida.

Así pues, implantar en un aula de Educación Especial la metodología TEACCH, sean cuales sean las características del alumnado, es un ajuste y un medio para hacer accesible la información del aula. Es por ello que mientras planteamos modificaciones en la estructuración física y visual de un espacio, lo que realmente hacemos es implementar el diseño universal para el aprendizaje, principio fundamental de la educación inclusiva ya mencionado en el artículo 4 de la LOMLOE.

3. Objetivos del Trabajo Fin de Grado

- Realizar una revisión teórica sobre el concepto de autonomía y enseñanza estructurada para el alumnado NEAE, a través de búsqueda de fuentes de información fiables y reconocidas.
- Revisar la legislación en materia de inclusión y los centros de Educación Especial.
- Identificar las necesidades de mejora de un aula de Educación Especial a través de la observación y las entrevistas a la tutora del aula.
- Plantear una propuesta de mejora para las necesidades observadas en el aula.
- Evaluar la propuesta de mejora y elaborar conclusiones.

4. Metodología

4.1. Método: investigación-acción

Planteamos una propuesta cuyo objetivo es trabajar mediante la Enseñanza Estructurada para potenciar la autonomía del alumnado con Discapacidad Intelectual y, para ello, se ha optado por utilizar la metodología de investigación-acción (Expósito, 2014). Este enfoque resulta especialmente adecuado para trabajar en el ámbito educativo, puesto que nos permite, en primer lugar, analizar la realidad del centro escolar a partir de un diagnóstico inicial y, en segundo lugar, implementar acciones de mejora basadas en dicha realidad.

Atendiendo a las aportaciones de Expósito (2014) la metodología de investigación-acción está destinada a la elaboración de planes de mejora y acción tutorial, con el fin de impulsar el desarrollo personal, académico y social del alumnado durante su etapa escolar. Para ello, combina la investigación sobre el contexto educativo con la puesta en marcha de propuestas de intervención concretas, permitiendo además evaluar su impacto y efectividad. Por consiguiente, la investigación-acción se convierte en una herramienta fundamental para

diseñar e implementar planes de mejora del aula para el centro educativo y para el desarrollo de planes de acción tutorial que respondan de forma ajustada a las necesidades reales del alumnado.

Con la intención de estructurar las fases de este trabajo hemos seguido las recomendaciones que Expósito (2014) propone para la metodología de investigación-acción:

Tabla 4

Descripción de las fases de la metodología investigación-acción

FASE	DESCRIPCIÓN
Identificar la temática o problema que vamos a abordar.	Realizamos una observación en la que percibimos aquellas necesidades que presenta el alumnado en este momento. Hacemos un seguimiento en las observaciones y lo exponemos ante otros docentes para conocer todos los puntos de vista.
Identificar los destinatarios y diagnosticar el problema.	Llevamos a cabo un diagnóstico en el que identificamos quiénes son los alumnos que presentan la necesidad, y que por lo tanto serán los destinatarios del plan de mejora. Revisamos documentos del centro y recogemos información.
Debatir la problemática y propuestas de acción.	En base a la información recogida planteamos cuáles son los objetivos del plan de mejora, en los cuales nos basamos para elaborar las propuestas de acción. Estos objetivos pueden responder a una pregunta, en el caso del presente trabajo sería “¿qué cambios en la organización espacial podemos hacer para mejorar la autonomía de nuestro alumnado, permitiéndoles desenvolverse en su entorno con independencia?”.
Planificar la propuesta de intervención y mejora	Determinamos cuáles son las acciones que se han de emprender, siendo valoradas como pertinentes, efectivas e idóneas para la consecución de los objetivos.
Poner en marcha la acción planificada.	Llevamos a cabo las acciones planificadas. A su vez, desarrollamos unas herramientas que nos permiten registrar los datos observados durante la puesta en marcha de la propuesta, así como de los resultados que obtenemos.
Reflexionar y evaluar la intervención.	Analizamos y valoramos las intervenciones realizadas. Debate con la docente tutora del grupo-clase.
Sistematizar los resultados obtenidos.	En base a los resultados obtenidos tras la implementación del plan de mejora, sistematizamos los resultados con el fin de poder identificar patrones similares en los que intervenir con un plan similar.

Fuente: adaptado de Expósito, 2014.

4.2. Participantes en la recogida de información

La metodología planteada requiere, antes de diseñar o implementar cualquier acción, de la identificación del problema. El proceso mediante el cual logramos identificar las necesidades presentes en un aula supone la recogida y el análisis de información que nos permita, posteriormente, justificar la intervención.

En el caso de la presente propuesta, la recogida de información se realizó a través de diversos instrumentos, entre ellos, las entrevistas a docentes. En este aspecto, destacamos la participación de los siguientes agentes educativos:

- La tutora del aula.
- La logopeda encargada del alumnado de nivel tres.
- La directora de la etapa de Educación Básica Obligatoria.

4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

En el proceso de recogida de información utilizamos las siguientes técnicas, que son frecuentes en la metodología de investigación-acción (Expósito, 2014):

A) Observación directa:

Al poder formar parte del equipo de profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas, hemos podido también observar a diario su comportamiento, costumbres, rutinas, estilos de aprendizaje, etc. Esto nos permite tener una idea general de las necesidades que existen en el aula. Estas observaciones se registraron en un diario de clase (ver ejemplo en Anexo 1)

B) Entrevistas a docentes:

Durante esta etapa hemos podido entrevistar, conversar y obtener información de varios de los profesionales del centro. Las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron a partir de un guión abierto con preguntas (ver ejemplo en anexo 2) para profundizar sobre el contexto de intervención e identificar las necesidades de mejora o problemáticas en el centro educativo. Las entrevistas, que transcribimos tras su realización para su posterior análisis, fueron realizadas a las siguientes personas:

- La directora de la etapa de Educación Básica Obligatoria nos ofreció voluntariamente información sobre el funcionamiento del centro, y respondió a las cuestiones que se le plantearon sobre el alumnado, el profesorado, las necesidades educativas más destacables, etc.
- La logopeda encargada del nivel tres de Educación Básica Obligatoria nos explicó qué se trabaja en el despacho de logopedia, cómo se trabaja y nos aportó datos sobre los

alumnos y alumnas que ella conocía. Asimismo, nos proporcionó información sobre el lenguaje natural asistido y los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación.

- La tutora del aula para la que planteamos la propuesta. Con ella abordamos cuestiones referidas específicamente al alumnado que conforma su aula, cuestiones relativas a sus necesidades, a su grado de autonomía, a sus intereses, al funcionamiento del aula, metodologías aplicadas, etc.

C) Análisis de los documentos del centro:

La lectura y análisis de documentos del centro como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) o el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) nos ayudan a generar una idea global del centro, su funcionamiento y características del alumnado. A través del análisis de la Programación Didáctica, en la cual la tutora expone información sobre el alumnado del aula, hemos podido recoger los datos necesarios sobre los alumnos y alumnas, sus necesidades, sus puntos fuertes, sus estilos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares con las que cuentan...

4.4. Análisis de la información

A partir de toda la información recopilada y la transcripción de las entrevistas, realizamos una aproximación al análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). El análisis de toda la información recogida nos permitió identificar las grandes temáticas que muestran los puntos más importantes de este análisis:

A) Medidas de atención a la diversidad, a nivel de centro y aula:

Acciones que lleva a cabo el centro educativo, a nivel organizativo y práctico, con la finalidad de detectar y atender todas y cada una de las necesidades que presenta su alumnado.

B) Características y necesidades del alumnado:

Identificamos cómo es el alumnado del centro, cuáles son sus características y qué necesidades presentan. De este modo, detectamos que cada alumno y sus necesidades son únicas, creándose así un perfil heterogéneo entre el alumnado.

C) Recursos humanos y materiales:

Detectamos cuáles son los recursos con los que cuenta el centro, tanto materiales como humanos. Identificamos a los miembros del equipo multidisciplinar que trabaja en el centro, tomando conciencia de la gran variedad de perfiles profesionales que requiere un centro de Educación Especial. De igual modo, reconocemos los recursos materiales presentes,

apreciando las diferencias existentes entre los materiales de un centro ordinario y un centro de educación especial.

D) Problemática y necesidades en el aula de intervención:

Determinamos cuáles son los problemas y las necesidades presentes en el aula de intervención. Analizamos las necesidades específicas de los alumnos que conforman el aula, así como los problemas que encuentran en este espacio. Valoramos los recursos materiales existentes y cómo estos dan respuesta (o no) a las necesidades del grupo-clase.

Una vez establecidos los temas, nos resulta mucho más sencillo identificar la problemática a la que debemos enfrentarnos. En este caso, se presenta una propuesta de mejora que hace frente a las necesidades percibidas en el aula de intervención, relativas a la autonomía del alumnado.

4.5. Cuestiones éticas

Toda la información relativa al centro educativo y los participantes en este Trabajo de Fin de Grado se ha utilizado con fines meramente académicos. Aseguramos así el anonimato de los destinatarios de la propuesta, así como el de los docentes que han contribuido en la realización de la propuesta.

5. Contexto de actuación

El presente Trabajo de Fin de Grado lo hemos desarrollado en el centro de Educación Especial Atades-San Martín de Porres está situado en la calle Octavio de Toledo nº2, en Torrero, Zaragoza. Se trata de un centro concertado-privado, dependiente de Atades.

Para poder ofrecer un contexto más específico y acertado acerca del centro y su organización hemos observado a diario el funcionamiento del mismo, hemos analizado su Proyecto Educativo de Centro, su Programación Anual General y hemos realizado una entrevista con la directora de la etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO).

5.1. Organización del centro

En cuanto a la organización del centro, hemos identificado cómo se estructuran los niveles de enseñanza, que difiere de la organización de la estructura de una escuela ordinaria: “Educación Infantil, Educación Primaria y ESO”. El CEE San Martín de Porres cuenta con etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO), la cual va de los 3 a los 18 años y la etapa de

Programas de Transición a la Vida Adulta (PTVA), que va de los 18 a los 20 años, siendo ampliable hasta los 21. Concretamente la Educación Básica Obligatoria cuenta con, aproximadamente, 115 alumnos, los cuales están organizados en 4 niveles en función de sus necesidades individuales, y presentan problemas graves de conducta, TEA, pluridiscapacidad o discapacidad psíquica.

Los cuatro niveles mencionados son:

- EBO1: Alumnado más asistencial. Se trabaja sobre todo desde la estimulación sensorial.
- EBO2: Alumnado menos asistencial que el nivel 1, pero que de igual modo necesita apoyo constante.
- EBO3: Alumnado que comienza a manejarse con cierta autonomía. Procesos de aprendizaje de lectoescritura, habilidades lógico-matemáticas básicas...
- EBO4: Nivel más alto (en cuestiones curriculares y conductuales). Son alumnos que cuentan con lectoescritura y capacidad de comprensión.

Además del análisis de los documentos del centro, la información aportada por las diferentes docentes entrevistadas ha sido muy significativa a la hora de entender la organización y el funcionamiento del centro. La directora de la etapa de Educación Básica Obligatoria (EBO), quien cuenta con un amplio conocimiento sobre la dinámica del centro, nos aportó información relevante sobre los diferentes niveles de escolarización del centro, especificando qué tipo de alumnado encontramos en cada uno. La logopeda encargada del nivel tres de EBO, dada su amplia experiencia, constituyó un referente esencial para el conocimiento profundo del perfil del alumnado. Por último, la colaboración de la tutora del aula de intervención resultó fundamental para comprender, tanto las necesidades y características del alumnado, como el ambiente del aula.

5.2. Atención a la diversidad

Analizar el Plan de Atención a la Diversidad es tarea esencial cuando queremos entender cómo se lleva a cabo esta tarea en cualquier centro ordinario, sin embargo, en el CEE San Martín de Porres la atención a la diversidad no es una opción, es la base de todo el funcionamiento del centro. Por consiguiente, este centro no cuenta con documento que se dedique exclusivamente a la atención a la diversidad, sin embargo, le dedican un apartado en su Programación General Anual. Así pues, de acuerdo a lo expuesto por Atades-CEE San Martín de Porres (2023-2024), en el centro cursan sus estudios 160 alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad intelectual y, en muchos casos,

asociados a otras patologías. Para cada alumno se establecen diferentes Planes Individuales de Atención, entre los cuales encontramos:

- Documento evaluación inicial/evaluación final del Equipo multidisciplinar.
- Adaptaciones Curriculares.
- Horarios personalizados e individuales para cada alumno/a.

En el centro, al momento de elaborar documentos, realizar evaluaciones o llevar a cabo adaptaciones, se deben tener en cuenta las características del alumnado. Bajo cifras aproximadas, podemos establecer que entre los alumnos de Educación Básica Obligatoria (EBO) encontramos:

- 22 alumnos/as que presentan TEA, déficit intelectual acompañante y alteraciones en la conducta, todos ellos con tratamiento farmacológico.
- 10 alumnos/as con DI y alteraciones de la conducta, con tratamiento farmacológico.
- 21 alumnos/as con DI y epilepsia.

Dada esta realidad en el centro, los recursos materiales y humanos son esenciales. Existen apoyos educativos especializados, perfiles técnicos sanitarios, formación específica y cambio en el enfoque educativo basado en el Plan de Apoyo Conductual Positivo (Atades, 2023-2024, p.26).

5.3. Equipo multidisciplinar: recursos humanos

Un aspecto clave a considerar dentro del funcionamiento de este centro son los profesionales que trabajan en él. La cantidad de recursos, tanto materiales como humanos, de los que requiere este centro es considerablemente superior a la que puede haber en un centro ordinario, dadas las necesidades tan específicas e individuales que presenta el alumnado. Atendiendo a Atades (2022), el equipo multidisciplinar con el que cuenta el centro aparece en la figura 1.

Figura 1

Equipo multidisciplinar del CEE San Martín de Porres



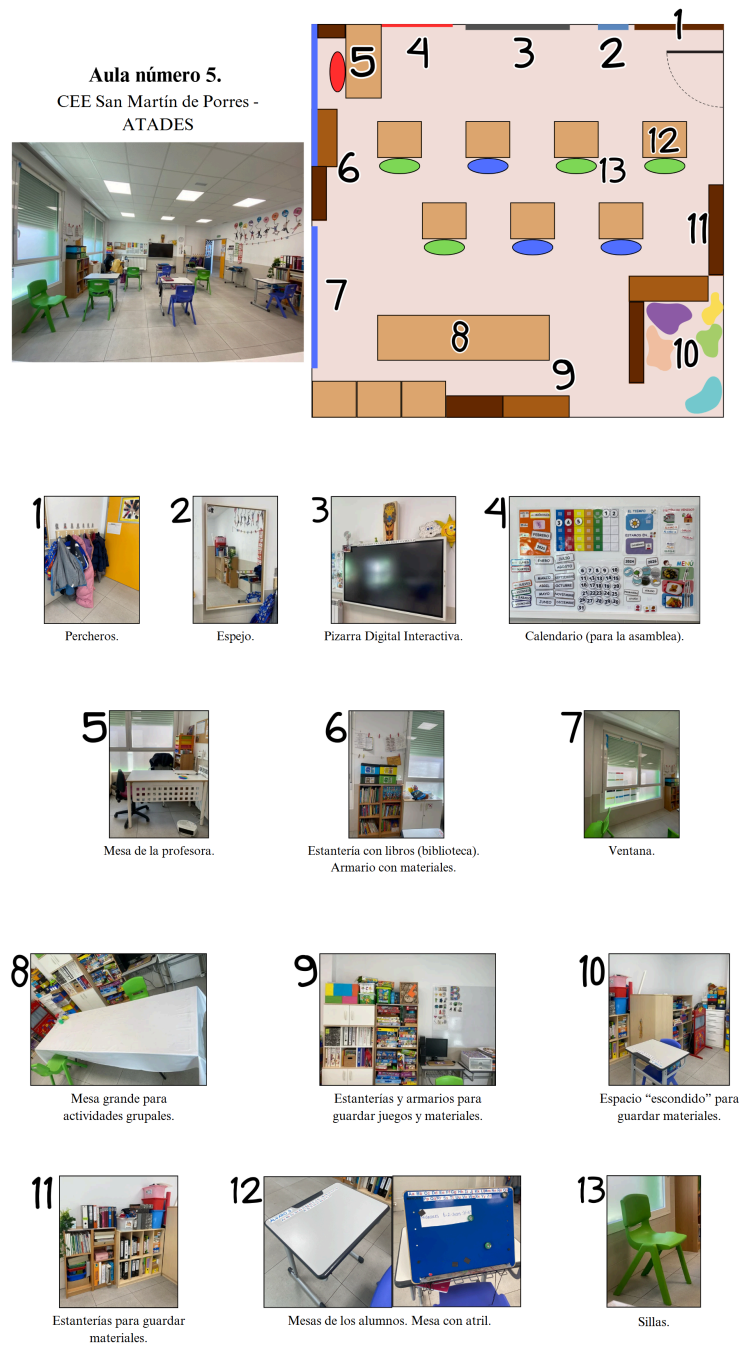
Fuente: Atades (2022).

5.4. El aula de intervención: organización y Recursos materiales

A lo largo de este trabajo, tras llevar a cabo una observación directa en las aulas del CEE San Martín de Porres, además de analizar documentación interna y mantener varias entrevistas con la tutora del grupo, detectamos la necesidad de fomentar la autonomía del alumnado dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, decidimos centrar nuestra atención en las necesidades específicas del aula cinco. un espacio que contiene los recursos materiales que exponemos a continuación en la figura 2:

Figura 2

Características del aula de intervención



6. Propuesta de mejora

6.1. Justificación de la propuesta

A partir de la información recopilada tras las entrevistas con la tutora, la observación directa y la revisión y análisis de documentos, podemos concluir que la problemática a la que pretendemos dar respuesta es la existente carencia de comportamientos autónomos e independientes en el aula cinco. Apreciamos que los alumnos buscan constantemente la

aprobación del adulto y lo siguen como a un guía. Este comportamiento no podemos considerarlo algo negativo, pues demuestra que el alumnado deposita gran confianza en el profesorado que les acompaña en el centro. Sin embargo, podemos comenzar a entenderlo como un problema cuando nos damos cuenta de que no van a tener esa figura de guía en todos los ámbitos de su vida. Además, percibimos que el aula es un espacio que, en este caso, no acompaña al desarrollo de comportamientos autónomos. Se trata de un aula de grandes dimensiones, con mucho espacio en el que trabajar y que permite a los alumnos moverse con libertad, un punto a favor dada la discapacidad física de algunos de ellos. Sin embargo, el gran tamaño no siempre es beneficioso, hay que saber cómo aprovecharlo y estructurarlo para que el alumnado lo entienda, lo dote de significado y pueda moverse por él conscientemente, entendiendo la finalidad de cada espacio.

En el aula cinco detectamos que los alumnos, a pesar de sentirse bien en ella, se mueven por el espacio de manera aleatoria. El alumnado con Discapacidad Intelectual, para poder trabajar correctamente, necesita dotar de significado al espacio. Pudimos observar que los alumnos, si no se les indicaba de manera explícita, no sabían a dónde debían acudir; por ejemplo, se les indicaba que se iba a realizar una actividad grupal y los alumnos se quedaban paralizados, a la espera de órdenes, pese a que cuando realizamos actividades grupales les pedimos que se colocan alrededor de la mesa grande que está situada al fondo de la clase.

Las personas con discapacidad tienen derecho a desarrollar su autonomía el máximo que sus posibilidades les permitan. Dadas sus características, quizá no podamos dotarlos de una autonomía total, pero sí podemos hacerlo de independencia. Es decir, puede, y en muchas circunstancias debe, existir un guía que los acompañe durante las actividades del día a día, pero todo aquello que sean capaces de hacer autónomamente debemos otorgarles la oportunidad de hacerlo. Para ello, es necesario proporcionarles una formación que les permita adquirir una serie de herramientas y habilidades mediante las que podrán desenvolverse con autonomía.

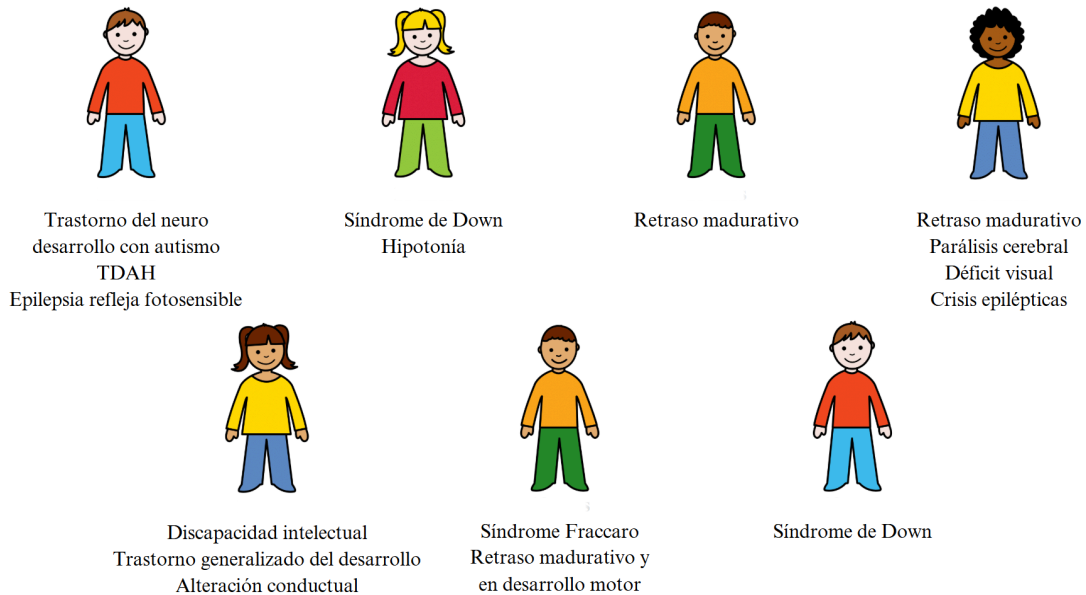
6.1.1. Destinatarios

Los destinatarios de esta propuesta han sido los siete alumnos que conforman el aula cinco del CEE San Martín de Porres. Se trata de un aula de Educación Básica Obligatoria en nivel 3, la cual está formado por alumnos de entre 10 y 16 años con Discapacidad Intelectual en comorbilidad con otras patologías como la parálisis cerebral, la epilepsia, discapacidad motriz, Trastorno del Espectro Autista, etc. A partir de la información recopilada de la

Programación Didáctica de Aula y las aportaciones de la tutora plasmadas en las entrevistas, se presenta el diagnóstico individual del grupo clase en la figura 3.

Figura 3

Diagnósticos del alumnado del aula de intervención



Fuente: adaptado de Atades-CEE San Martín de Porres (2024-2025).

En base a las observaciones del aula y la entrevista con la tutora, podemos señalar que este aula se caracteriza por contar con un grupo de alumnos muy activo. Son personas felices, alegres y muy dinámicas con muchas ganas de reírse, jugar y pasarlo bien. Suelen ser sociables y cariñosos, aunque desconfiados hasta que conocen bien a las personas. En cuanto al trabajo y los aprendizajes a nivel curricular, cabe destacar que todos ellos cuentan con Adaptación Curricular Significativa, puesto que el nivel general del aula se encuentra entre los cuatro y los siete años de edad, a pesar de ser un grupo de alumnos entre los 10 y 16 años. La capacidad de concentración en este aula es muy limitada. Son alumnos que necesitan que las actividades les resulten llamativas e interesantes para poder focalizar su atención. Además, las tareas o actividades que se les encomiendan no pueden tener una duración superior a 30 o 40 minutos, puesto que se distraen fácilmente y resulta imposible volver a centrarlos.

Aunque podemos hacer una descripción general del funcionamiento del aula cinco como grupo, es fundamental entender a cada alumno como una persona única, con un estilo de aprendizaje propio y diferente al de sus compañeros y compañeras de clase. En consecuencia, cada una de las actividades, tareas o espacios que se diseñen para este aula, deben tener en

cuenta al alumnado como grupo y como personas individuales que van a formar parte del espacio.

6.2. Objetivos de la propuesta de mejora

- Potenciar la independencia del alumnado de un aula de Educación Especial.
- Dotar al alumnado de estrategias que les permitan comprender su entorno y desenvolverse en él con autonomía.
- Valorar la eficacia de la enseñanza estructurada en un aula de Educación Especial sin alumnado TEA con patrón de pensamiento inflexible.

6.3. Desarrollo de la propuesta de mejora

Tras la observación directa del alumnado, las entrevistas con diferentes docentes y el análisis de los documentos más relevantes del centro y el aula, se concluye que el alumnado del aula cinco presenta la necesidad de desarrollar su autonomía e independencia, problema que deriva de una escasa estructuración del espacio en el que transcurre la jornada escolar.

Resulta esencial mencionar que, durante el desarrollo de la propuesta, se ha empleado la herramienta de diseño *Canva*, la cual nos ha permitido crear planos de los espacios del aula y diferentes figuras que han sido de gran ayuda en la elaboración de las modificaciones que se han llevado a cabo en el aula.

A partir de la lectura y análisis de diversas fuentes documentales, concluimos que una de las formas de dotar al alumnado de autonomía es a través de la Enseñanza Estructurada, la cual se puede lograr implementado el Método TEACCH.

En nuestro caso, a pesar de que el Método TEACCH sea una metodología diseñada para el tratamiento del Trastorno del Espectro Autista, proponemos llevarlo a la práctica en un aula de Educación Especial con alumnado que presenta Discapacidad Intelectual. Aunque nuestro alumnado no sea TEA, buscamos lograr un objetivo que plantea este método, ganar autonomía. Por ello, planteamos realizar una Estructuración del entorno, por medio de los principios de la Enseñanza Estructurada, adaptándolo siempre a las necesidades que presenta nuestro alumnado.

En correspondencia con las aportaciones de Mesibov y Schopler (1994) y atendiendo a las necesidades y particularidades de nuestro alumnado, una propuesta para llevar a cabo este proyecto de estructuración de la enseñanza se muestra en la figura 4.

Figura 4

Pirámide para la aplicación de la Enseñanza Estructurada



Cada uno de los escalones de esta pirámide refleja los pasos que debemos seguir para estructurar la enseñanza, en este caso, en un aula de Educación Especial.

A continuación, se desarrolla cómo planteamos llevar al aula cinco del CEE San Martín de Porres la Enseñanza Estructurada en base a esta pirámide. Se muestra el planteamiento inicial y los elementos que ha sido posible establecer en el aula, así como las posibilidades que quedan abiertas a realizarse en un futuro.

6.3.1. Estructuración física del entorno



La estructuración física es la base de nuestra propuesta de Enseñanza Estructurada. Esto es debido a que la forma en la que se disponga el mobiliario en el aula, determinará cómo el alumnado interactúa con él.

En este caso, planteamos una estructuración del aula por zonas. Al encontrarnos en un aula de tales dimensiones, nos resulta sencillo distribuir el espacio en diferentes áreas o “rincones”. A cada una de las zonas diseñadas se le atribuye una función, la cual el alumnado aprende, dotando así de significado a ese espacio.

Los espacios que queremos que el alumnado identifique y reconozca dentro de su aula son:

- Zona de trabajo individual.
- Zona de trabajo cooperativo/colaborativo.

- Rincón de la calma y/o lectura.
- Rincón de lectoescritura.
- Rincón matemático.
- Rincón natural.
- Rincón informático.

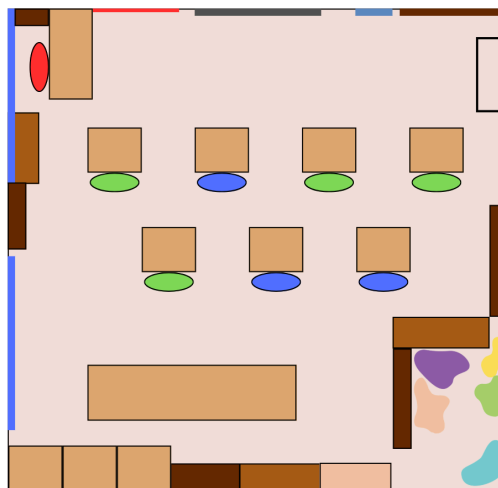
Cada una de estas zonas está destinada a la ejecución de un tipo de actividades. El hecho de conocerlas, identificarlas y utilizarlas siempre con el mismo fin permite al alumnado asociar una función a cada espacio. De esta manera, sienten seguridad en su aula puesto que el entorno se convierte en algo predecible, eliminando así la incertidumbre y el caos cuando no se reciben órdenes directas de un adulto.

Seguidamente se muestra cómo se ha realizado la reestructuración del espacio para lograr estas zonas en el aula, cuáles eran las intenciones iniciales y cómo se ha implementado finalmente.

En la figura 5 se muestra como se encontraba el aula cuando comenzó el periodo de Prácticas Escolares III y IV.

Figura 5

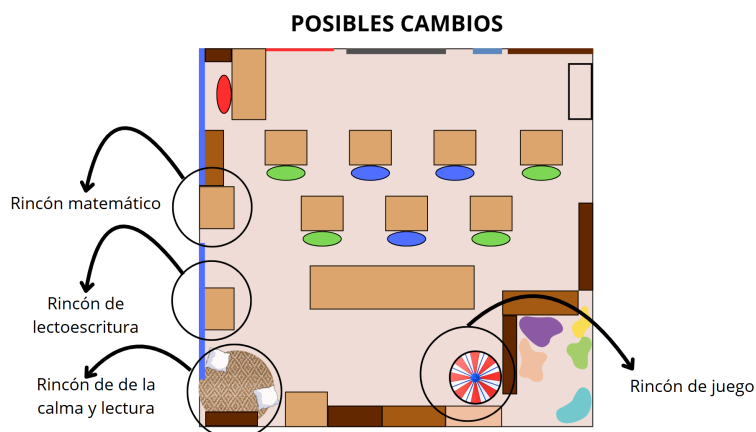
El aula de intervención antes de la propuesta de mejora



La figura 6 presenta los cambios que planteamos en un principio.

Figura 6

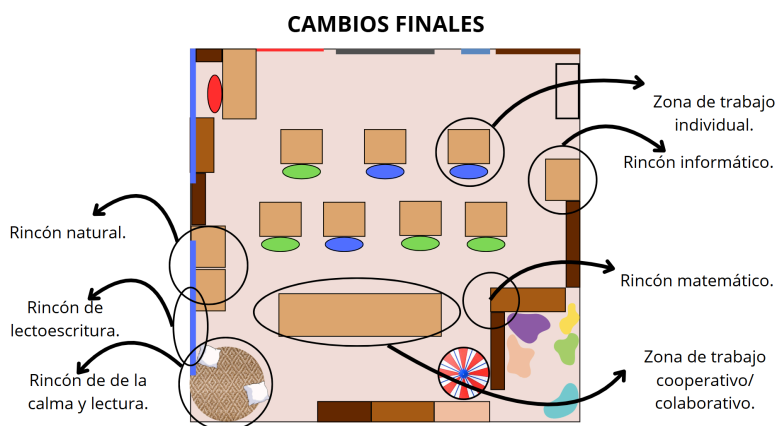
Cambios planteados para el aula



A continuación en la figura 7 se aprecia cómo ha quedado el aula tras la estancia en el centro.

Figura 7

Resultado de la propuesta de intervención



Todos estos cambios han tenido lugar tras meses de análisis, pruebas y cambios, valorando siempre las posibilidades de cada espacio y los beneficios de estos para el alumnado. Para ello seguimos el siguiente proceso:

- Analizamos el espacio.
- Valoramos sus posibilidades.
- Diseñamos la propuesta.
- Compartimos la idea con el resto de profesorado.
- Valoramos de manera conjunta si es un buen espacio o debemos seleccionar otro.
- Implementamos.

En base a estas pautas, el diseño de las diferentes zonas que ahora tienen lugar en el aula cinco se ha llevado a cabo según se detalla a continuación.

A) Zona de trabajo individual:

En el diseño y ubicación de este espacio no hubo cambios. Los alumnos están acostumbrados a trabajar en sus mesas, las cuales están colocadas de manera individual en el centro del aula, como se observa en la figura 8. Una de las aportaciones del Método TEACCH consiste en hacer estas zonas de trabajo individual aisladas de las del resto de alumnos. Valoramos esta propuesta, pero finalmente, tras valorarlo junto a la opinión de la tutora, consideramos que era un grupo muy social, el cual se divierte durante las actividades de clase, sean en grupo o individuales, y consideramos que privarlos de la opción de comunicarse con sus compañeros tampoco era acertado. Por ello, los alumnos continuaron identificando sus mesas como zona de trabajo individual.

Figura 8

Zona de trabajo individual



B) Zona de trabajo cooperativo / colaborativo:

El aula cinco, dadas sus dimensiones, cuenta con una mesa bastante grande al fondo de la clase, en la cual caben todos los alumnos. Consideramos que es una zona muy adecuada para realizar todas aquellas actividades que impliquen trabajar de forma conjunta y que, por lo tanto, requieren que los alumnos se reúnan en un mismo espacio. En la figura 9 se aprecia dónde está situado tal espacio y cómo funciona en los momentos de trabajo grupal.

Figura 9

Zona de trabajo cooperativo / colaborativo

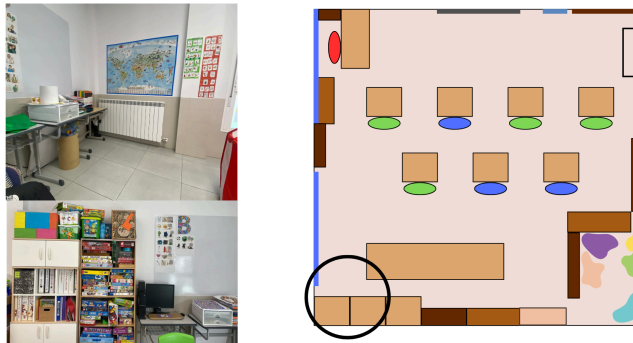


C) Rincón de la calma y/o lectura:

Para la zona de calma, propusimos este espacio. Se trata de una de las esquinas del aula, en la que fácilmente podríamos crear un rincón acogedor en el que los alumnos se sintieran cómodos, tal y como muestra la figura 10.

Figura 10:

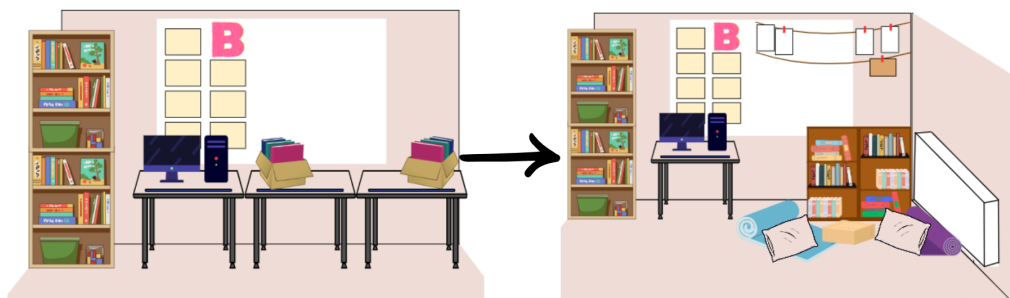
Zona propuesta para el rincón de la calma



A continuación, en la figura 11, mostramos cómo era el espacio y cuál es el diseño que se planteó para esta zona.

Figura 11

Diseño del rincón de la calma



En este aula en concreto el rincón de la calma es un espacio necesario. Una de las alumnas presenta una alteración conductual, la cual está sin diagnosticar, y sufre a menudo episodios de llanto descontrolado sin explicación aparente. Es una de las realidades que nos podemos encontrar en un centro de Educación Especial, por situaciones como esta y muchas otras, tener en el aula un espacio que ayude a los alumnos a regularse emocionalmente es esencial. Pensamos en incluir en este espacio la biblioteca del aula. Finalmente, esta idea no se pudo llevar a la práctica, pero sigue siendo un espacio al que pueden acudir los alumnos con los libros de la biblioteca para sentarse y relajarse. Puede verse en la figura 12 cuál fue el resultado tras las modificaciones.

Figura 12:

Resultado final del rincón de la calma



Además, en este espacio hemos incluido un tablero, observable en la figura 13, que el alumnado puede utilizar para expresar sus deseos y emociones, sobre todo en esos momentos en los que la frustración o la ansiedad les impidan comunicarlo como lo harían normalmente.

Figura 13

Apoyo visual para el rincón de la calma

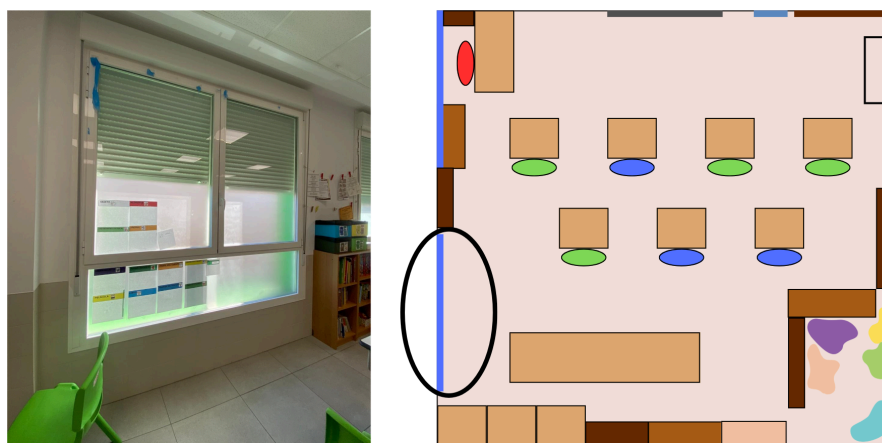


D) Rincón de lectoescritura:

El aula presentaba, en una de sus ventanas, unos carteles dirigidos a la realización de actividades relacionadas con la lectoescritura, el cual se muestra en la figura 14. Sin embargo, dicho espacio estaba en desuso.

Figura 14

Zona propuesta para el rincón de lectoescritura

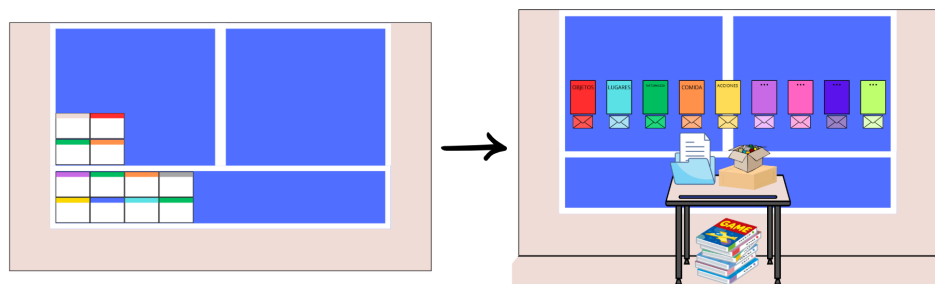


En este aula la lectoescritura se trabaja, sobre todo, los días que la logopeda imparte la sesión de logopedia grupal. En estas sesiones suelen trabajar los diferentes tipos de palabras mediante la categorización de las mismas.

Planteamos entonces un espacio en el que poder trabajar esa categorización, además de ser una zona en la que guardemos todos los materiales, juegos y fichas relativos a la lectoescritura, tal y como aparece en la figura 15.

Figura 15

Diseño del rincón de lectoescritura

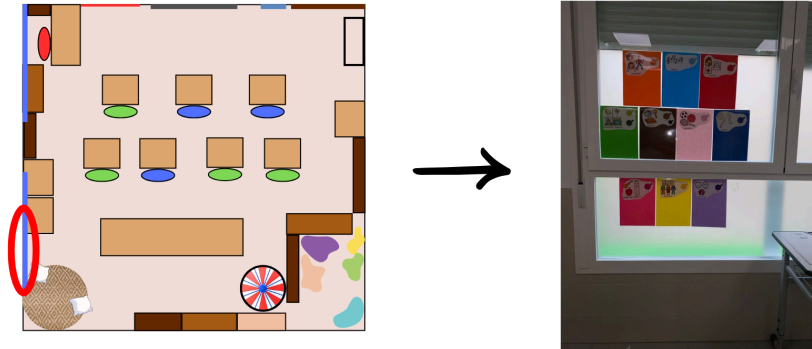


El fin de este espacio es que el alumnado sepa a dónde puede acudir, de manera independiente, para coger fichas, materiales o cualquier elemento que necesite durante las sesiones en las que se trabaja la lectoescritura.

Finalmente, la propuesta que implica colocar en esta zona un soporte para materiales no ha podido llevarse a cabo por falta de recursos. No obstante, sí que se podrá utilizar este espacio durante las sesiones de logopedia grupal, apreciable en la figura 16.

Figura 16

Resultado final del rincón de lectoescritura

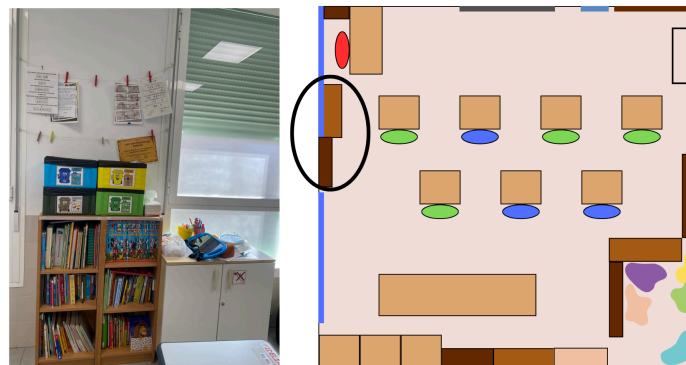


E) Rincón matemático:

Uno de los contenidos curriculares más trabajados en este aula, junto con la lectoescritura, es la competencia matemática. Es por ello que comenzamos a analizar el espacio, valorando en qué zona podría instalarse un rincón matemático. La primera opción fue la que muestra la figura 17.

Figura 17

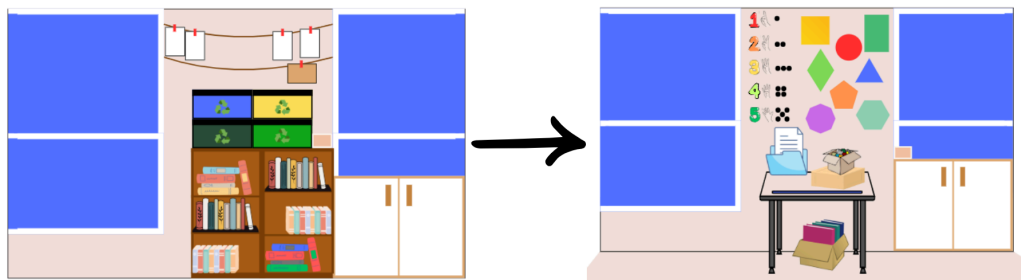
Zona propuesta para el rincón matemático



Planteamos que este espacio podría pasar de ser una biblioteca, en una zona del aula que no invita a la lectura, a un rincón en el que trabajar diferentes habilidades lógico-matemáticas. Así, en la figura 18, se muestra el diseño que fue planteado en un inicio para este espacio.

Figura 18

Diseño del rincón matemático



En dicho rincón, los alumnos encontrarían todo el material que se emplea durante las sesiones en las que trabajan matemáticas. Además, habría un espacio para que guardaran las fichas trabajadas en clase. La finalidad de este espacio es que el alumnado, siempre que la tutora menciona que se van a trabajar contenidos matemáticos, se sienta seguro para ir de manera autónoma a este espacio a coger los materiales y fichas que se vayan a emplear, sin la necesidad de esperar a que un adulto les entregue el material.

Finalmente, este espacio no pudo ser utilizado para el rincón matemático, pero se encontró otra zona de la clase en la que ubicarlo, la cual presentamos en la figura 19.

Figura 19

Resultado final del rincón matemático



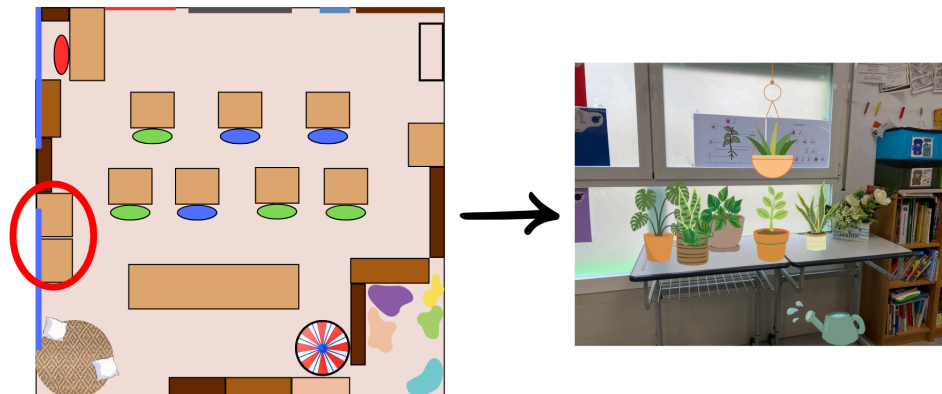
F) Rincón natural:

Durante el tercer trimestre de este curso 2024/25 en el centro educativo se van a trabajar Las Siete Maravillas del Mundo Natural. Dada esta temática, planteamos un espacio en el que trabajar la naturaleza. Una zona en la que aprender qué son las plantas, cómo cuidarlas, qué necesitan, cómo nacen, crecen, se reproducen...

No valoramos esta propuesta en la fase inicial, sin embargo, mientras se ha ido desarrollando el proyecto, han ido surgiendo ideas y posibilidades. Esta es una de ellas y, como se aprecia en la figura 20, es un espacio que está en proceso.

Figura 20

Rincón natural

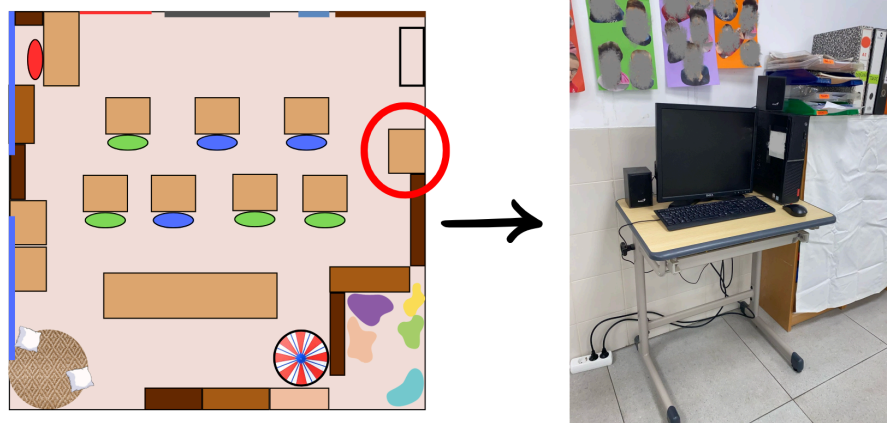


G) Rincón informático:

Este espacio, al igual que el natural, no lo planteamos al inicio del proyecto, sin embargo, durante la reestructuración del espacio nos dimos cuenta de que en el aula había un recurso abandonado, un ordenador. Consideramos que era el momento oportuno para colocarlo en una zona del aula más visible, como muestra la figura 21, donde los alumnos pudiesen acercarse, preguntar por él y, llegado el momento, plantear sesiones en las que utilizarlo.

Figura 21

Rincón informático



6.3.2. Horarios: la agenda



Una de las herramientas por las que apuesta el Método TEACCH es la creación de horarios y agendas individuales y personalizadas. Se trata de un recurso que permite al alumnado conocer lo que van a hacer durante la jornada escolar, lo cual supone una anticipación de los

acontecimientos. En nuestro aula de Educación Especial, funciona como un instrumento que les ayuda a ubicarse tanto temporal como espacialmente. Esto debido a que la agenda cuenta con gran variedad de pictogramas que les permite reconocer la actividad y el espacio en el que se lleva a cabo. Para el aula de nuestro contexto hemos diseñado una agenda general para la clase.

Al igual que con los espacios que estructuran físicamente el entorno, se ha realizado un previo análisis, diseño y valoración entre docentes, antes de llevar al aula todos los recursos que se han elaborado durante este trabajo. Por ello, mientras nos planteamos cómo diseñar la agenda, valoramos si en este aula sería necesario que cada alumno tuviese su propia agenda o si una general sería suficiente. También tuvimos en cuenta otros aspectos como el espacio que ocupa en el aula o el tiempo que requiere rellenarla por las mañanas.

El aula cinco cuenta con gran variedad de recursos visuales que ocupan espacio por las paredes del aula, lo cual hace que incluir siete agendas individuales sea algo complejo. Por otra parte, la asamblea en las mañanas les quita al menos una hora de tiempo, por lo que no resulta factible invertir aún más tiempo en ayudar a cada alumno a completar su agenda.

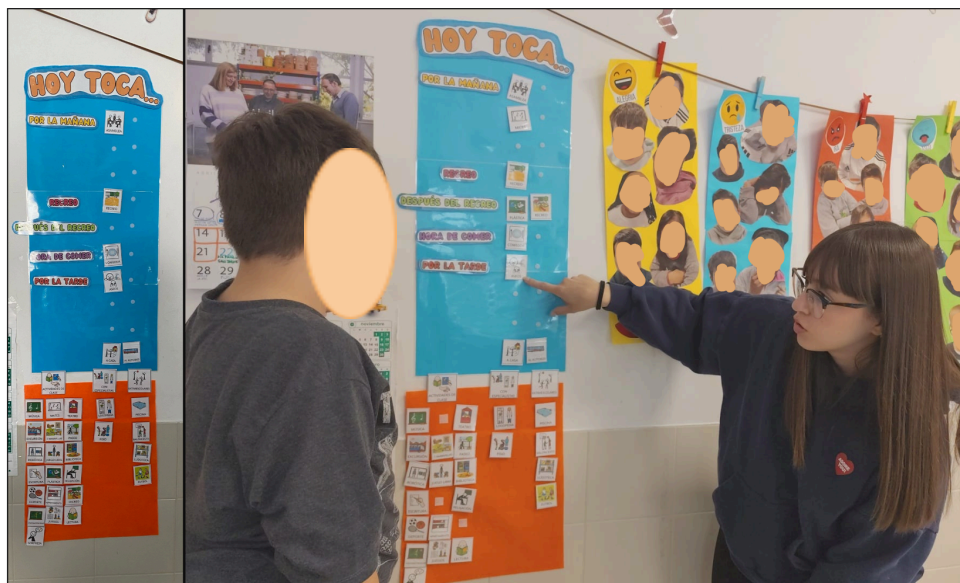
Estos aspectos nos llevan a la decisión de crear una agenda general y conjunta para los siete alumnos. Las actividades que hacen durante el día son las mismas, salvo las salidas con especialistas como fisioterapia y logopedia. Dada esta particularidad, en esta agenda hemos creado un espacio para que los alumnos que deben ausentarse del aula para realizar estas sesiones puedan ponerlo.

La agenda se realiza por las mañanas, durante la asamblea. El alumnado del aula cinco es muy participativo, por lo que todos forman parte del proceso. Durante el día les sirve cómo un apoyo visual, al que tienen acceso en todo momento.

La utilidad de la agenda en el aula es múltiple: ubica a los alumnos temporal y espacialmente, anticipa acontecimientos futuros, proporciona información sobre las actividades que se están realizando y que se realizarán a lo largo del día. Todo esto proporciona al alumnado autonomía, pues conseguimos que no dependan de un adulto que les tenga que informar constantemente de los acontecimientos futuros. Además, conocer las actividades próximas les permite saber también los espacios en los que van a trabajar. Los alumnos pueden llegar a moverse de manera independiente por el centro educativo, pues gracias a la agenda saben dónde deben ir. En la figura 22 podemos observar cómo es la agenda y cómo los alumnos se acercan a ella para rellenarla.

Figura 22

La agenda en el aula de intervención



6.3.3. Rutinas y estrategias de trabajo



Durante la jornada escolar existen una serie de rutinas que se llevan a cabo del mismo modo todos los días, como por ejemplo la llegada al centro. Durante el periodo de observación percibimos que algunos alumnos del aula cinco desconocían por completo estas rutinas. Al llegar a clase, tanto a primera hora de la mañana como por la tarde al volver del comedor, vemos como hay alumnos que entran de forma descontrolada, gritando y jugando. Dicho comportamiento lo podríamos considerar un acto de rebeldía, pero la posterior implementación de rutinas personalizadas demostró que se trataba de un desconocimiento total de lo que debía hacerse en ese momento.

Antes de establecer las rutinas, el alumnado llegaba al aula y realizaba actividades aleatorias, se ponían a jugar, cogían un cuento, dejaban sus pertenencias en cualquier parte de la clase, encendían la pizarra digital, se tumbaban... La creación de rutinas, junto con la agenda grupal, les permite conocer qué debe hacerse en cada momento, sobre todo haciendo hincapié en estos momentos de llegada al aula, en los que la tutora no está tan presente.

Creamos para ello un cuaderno de rutinas personal, el cual mostramos en la figura 23. En él cada alumno coloca una imagen suya y puede escribir su nombre, lo cual facilitará que lo identifiquen como un elemento propio. En él se incluye la rutina de llegada al aula tanto a primera hora como por la tarde.

Figura 23

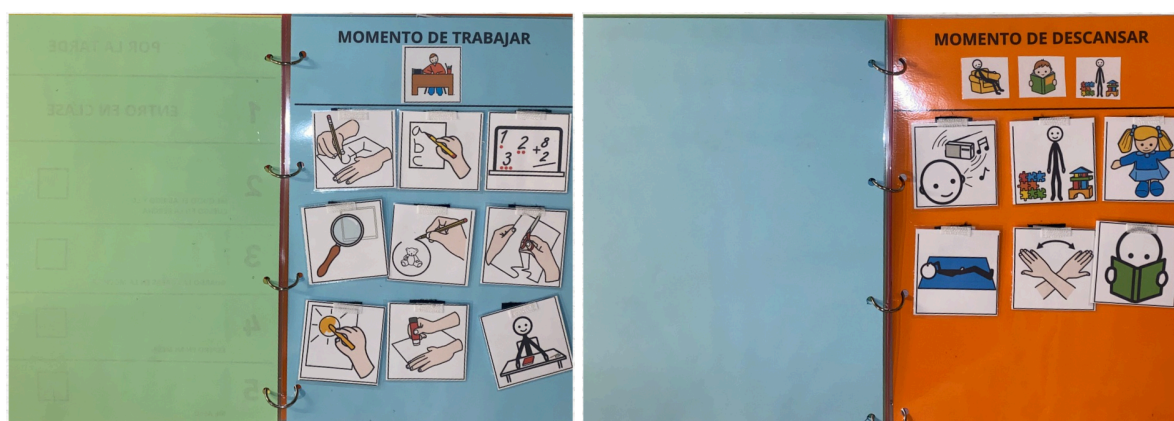
Cuaderno de rutinas



Las funciones de este cuaderno también incluyen la creación de un sistema de trabajo. Elaboramos un cuadrante con tres espacios en los que el alumnado puede ver una secuencia de acciones que debe completar para finalizar la tarea encomendada. Dentro de este mismo cuaderno, tal y como muestra la figura 24, encontramos dos secciones más, dedicadas a los pictogramas que el alumnado puede colocar en su cuadrante.

Figura 24

Pictogramas para el sistema de trabajo, secuencias de acciones



En el apartado llamado “momento de trabajar” es donde encontramos todos los pictogramas dirigidos a la realización de tareas, al trabajo individual. Son los que se utilizan más habitualmente para completar las tareas del aula. El siguiente apartado se denomina “momento de descansar” y está destinado a que el alumno pueda dar su opinión y elegir qué

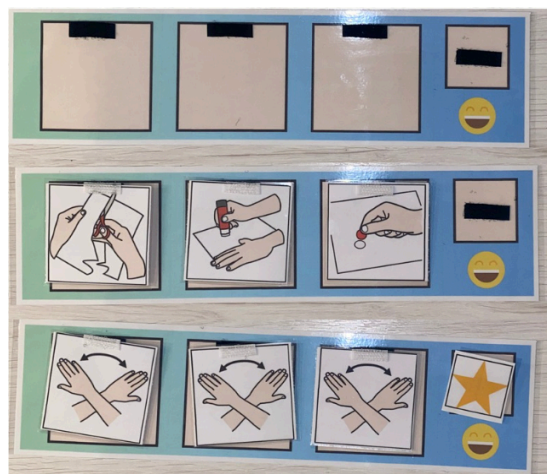
es mejor para él. Si tiene que realizar una actividad que implica colorear y recortar, tiene la oportunidad de expresar que cuando acaba esas dos acciones querrá tumbarse a descansar, y su opinión es válida y respetada.

Todos los pictogramas presentan dos imágenes, una en cada cara. En la primera se representa la acción o actividad a realizar y en la segunda el símbolo de “se acabó”. De esta manera, según se vayan terminando las tareas el alumno les da la vuelta.

Cuando todos los pictogramas están dados la vuelta significa que ha completado la tarea o, al menos, la secuencia de acciones que le hemos encomendado. En este momento la tutora o maestro responsable coloca una estrella en el último espacio del cuadrante, a modo de recompensa. Estas estrellas forman parte de un sistema de puntos con el que se trabaja en el aula, que consiste en conseguir un número determinado de estrellas durante el día para ganar un premio (chocolatinas, chuches, pegatinas, cromos...). Esto nos ayuda a que resulte mucho más motivante para el alumnado completar la secuencia de actividades. El proceso ha seguir por este sistema de trabajo aparece en la figura 25.

Figura 25

Cuadrante para la secuencia de acciones, sistema de trabajo



La presencia de este cuadrante en la parte superior de las mesas del alumnado les permite tener un apoyo visual de referencia constante. Con esto nos referimos a que si en ciertos momentos el alumno se distrae, lo cual es frecuente, cuenta con este recurso que puede consultar para volver a centrarse en su tarea. De esta manera evitamos que un adulto deba estar presente constantemente para que el alumno realice el trabajo.

6.3.4. Estructura visual, instrucciones claras y organizadas

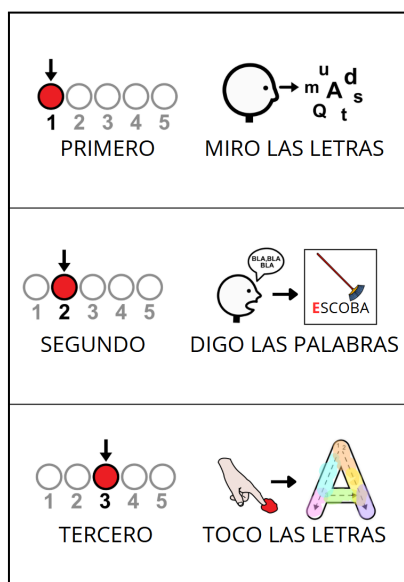


La manera en la que presentamos las actividades e instrucciones al alumnado incide significativamente en la ejecución posterior de las mismas. Es por ello que, dado el perfil del alumnado, debemos presentarlas de una manera clara y visual, como refleja la figura 26.

Cuando la tutora proporciona unas instrucciones en voz alta para la realización de una actividad, los alumnos lo entienden, pero no lo retienen. En consecuencia, concluimos que una forma de que los alumnos puedan trabajar de manera independiente es proporcionarles unas instrucciones que puedan revisar tantas veces como les sea necesario y que, además, sean accesibles para su capacidad cognitiva.

Figura 26

Instrucciones con apoyo visual



6.3.5. Apoyo visual



En la cima de nuestra pirámide encontramos el “Apoyo visual”. Este concepto nos recuerda la importancia de hacer todo accesible a nuestro alumnado durante las intervenciones que se llevan a cabo en el aula.

El apoyo visual se puede realizar mediante la inclusión de pictogramas, imágenes o dibujos que faciliten la comprensión a las personas con Discapacidad Intelectual. Muchas de estas personas, y todas las que se encuentran en el aula cinco de este centro, no presentan lectoescritura, o al menos lectoescritura funcional. Es un aspecto muy relevante y que se debe

tener en cuenta a la hora de diseñar los elementos del aula y el centro, para que sean accesibles a todas las personas.

Sin la presencia de apoyos visuales los alumnos del CEE San Martín de Porres no podrían moverse por el centro con libertad y autonomía. Todas las aulas y espacios del centro cuentan con pictogramas en la puerta que proporcionan información sobre lo que se hace allí y quiénes se encuentran dentro. Así, si pedimos a un alumno que vaya al gimnasio a realizar una pregunta a la especialista de psicomotricidad, el alumno va a saber encontrarla. De igual modo, si le indicamos que debe coger unas tijeras, y en uno de los armarios del aula hay un pictograma con la imagen de unas tijeras, el alumno acudirá allí a buscar el material que se le ha pedido.

Es una manera muy útil y sencilla convertir el centro y su aula en espacios comprensibles para ellos, permitiéndoles moverse por el espacio con independencia.

7. Evaluación de la propuesta de mejora

El proceso de evaluación de esta propuesta tiene como finalidad analizar la eficacia de las intervenciones planteadas para un aula de Educación Especial en relación a los objetivos planteados, así como valorar el impacto de la Enseñanza Estructurada, en alumnado con Discapacidad Intelectual, como medio potenciador de la autonomía.

7.1. Fases de la evaluación

Para realizar la evaluación de esta propuesta de mejora atendemos a los tres principales tipos de evaluación, que corresponden a tres momentos: antes la evaluación diagnóstica, durante la evaluación formativa y después la evaluación sumativa (Dominguez, 2022). Para Domínguez (2022, p.38) la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, la evaluación formativa tiene como finalidad lograr un proceso de comprensión y reflexión sobre la enseñanza en donde participan los docentes y la evaluación sumativa/final, es aquella que se realiza al término de un proceso educativo con el propósito de verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.

En base a estos contenidos hemos desarrollado el proceso de evaluación de la propuesta expuesta en el presente trabajo.

7.1.1. Evaluación diagnóstica/inicial

La evaluación diagnóstica se realizó con la finalidad de, además de identificar los recursos del aula y el centro, las características del alumnado y sus intereses, detectar el problema o

necesidad que presentaba el grupo de alumnos del aula cinco. Para ello se emplearon diferentes instrumentos, tales como la observación directa, el análisis de documentos y entrevistas a docentes.

Es en este momento de la evaluación en el que determinamos que en el aula cinco del CEE San Martín de Porres existe un problema en relación a la autonomía del alumnado, el cual concluimos que deriva de una falta de estructuración de la enseñanza. A consecuencia de estas conclusiones, se diseña y se lleva a cabo la propuesta de mejora.

7.1.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso constante durante la implementación de la propuesta. Para poder reflejar cómo se estaba desarrollando la intervención planteada, realizamos un registro anecdótico con el fin de documentar conductas o sucesos significativos. Esto nos ayuda a mejorar y perfeccionar la propuesta.

7.1.3. Evaluación sumativa/final

La propuesta de mejora que se plantea en este trabajo tiene un principio, pero no un final. Con esta afirmación nos referimos a que, aunque la estancia en el centro haya tenido una duración determinada, la propuesta va a permanecer en él, y el alumnado va a seguir aprendiendo y desarrollándose en su aula, bajo esta nueva estructuración física y visual del entorno. No obstante, podemos realizar una evaluación final en referencia a los avances y mejoras que se han observado hasta el momento.

Para evaluar esta propuesta de mejora empleamos una rúbrica destinadas a valorar cómo ha influido la enseñanza estructurada en la adquisición de autonomía por parte del alumnado con Discapacidad Intelectual, la cual puede observarse en la figura 27.

Los indicadores de la rúbrica van del uno al tres, contando cada número con el siguiente significado:

- Uno: bajo nivel de influencia en la autonomía.
- Dos: nivel medio de influencia en la autonomía (en progreso).
- Tres: alto nivel de influencia en la autonomía.

En la rúbrica hemos coloreado de azul el nivel de logro de cada uno de los ítems a valorar.

Figura 27

Rúbrica que valora los resultados obtenidos tras de la propuesta de mejora

	1	2	3
Estructuración física del entorno.	Necesita ayuda constante para desplazarse por el entorno.	Conoce y aporta significado a los espacios del aula. Sigue necesitando cierto apoyo para desplazarse.	Dota de significado a todos los espacios del aula. Identifica sus funciones y se mueve por el espacio de manera lógica e independiente.
Horarios. La agenda.	Mala ubicación temporal y espacial. Incertidumbre y preguntas al adulto constantes.	Identifica la utilidad de la agenda. La rellena como es debido. Cuando pregunta qué toca después, si se le indica que lo pone en la agenda lo puede mirar de manera independiente.	Utiliza la agenda como guía durante el día. No pide ayuda para conocer los acontecimientos próximos.
Rutinas.	Desconocimiento total de las rutinas básicas del aula.	Conoce las rutinas y las puede realizar con ayuda de un adulto.	Ha interiorizado las rutinas. Las puede realizar bajo mínima supervisión.
Estrategias de trabajo.	No sigue la secuencia de acciones planteada. Desconoce la utilidad y la rechaza.	Reconoce la función de la secuencia de actividades. Se distrae con facilidad pero al recordarle con ayuda de la secuencia la actividad que debe hacer vuelve al trabajo.	Utiliza la secuencia de acciones como guía. Completa todas las acciones en el orden correcto. No necesita recordatorios para finalizarlas.
Estructura visual, instrucciones claras y organizadas.	Le es indiferente la presencia de instrucciones. No las sigue. Un adulto debe darle indicaciones constantes.	Entiende que las instrucciones hacen referencia a la actividad que se le pide. Las observa y le sirven de guía. Sigue haciendo preguntas al adulto.	Comprende la función de las instrucciones. En base a ellas puede resolver la actividad propuesta con ayuda mínima del adulto.
Apoyo visual.	Ignora las referencias visuales. No le sirven como fuente de información.	Identifica las imágenes y reconoce su significado, aunque presenta dudas e inseguridad.	Las imágenes le aportan información suficiente como para desplazarse con autonomía por el centro y el aula.

7.2. Evaluación de los resultados

Finalizada la estancia en centro, correspondiente al periodo de prácticas III y IV, es posible evaluar el desarrollo de la propuesta y los resultados obtenidos hasta el momento. Sin embargo, este plan de mejora requiere de mucho más tiempo de implementación para llegar a apreciar el nivel máximo de autonomía en cada alumno.

Los alumnos y alumnas han contado con esta reestructuración del aula desde el 10 de marzo de 2025, de manera progresiva, hasta el día 22 de abril de 2025. Esto supone un total de cinco semanas lectivas en las que hemos podido valorar, observar y analizar cómo los cambios en el aula favorecen la adquisición de autonomía.

Durante este tiempo, hemos podido observar la influencia de la propuesta en el alumnado, especialmente en lo relativo a la reestructuración del espacio y la enseñanza en el alumnado durante el proceso. Al tratarse de una propuesta que se ha implementado de manera progresiva (ya que resultaba imposible hacer todos los cambios en el aula al mismo tiempo), hemos podido apreciar cómo cada pequeño cambio incidía en la conducta del alumnado. Tuvimos la oportunidad de comprobar cómo la manera en la que entendían el entorno iba cambiando paulatinamente, percibiendo cómo dotaban de significado a los espacios. De este modo, apreciamos cómo alumnos que en ocasiones perdían los nervios o no podían gestionar sus emociones acudían al rincón de la calma, o cómo se acercaban a la agenda, al principio solo para observarla y familiarizarse con ella.

También debimos gestionar comportamientos menos favorables para el desarrollo de la propuesta. Algunos alumnos rechazaron al principio los cuadernos de rutinas y los sistemas de trabajo, ya que los consideraban un elemento negativo que implicaba realizar tareas. Esto implicó un esfuerzo adicional, pues nos vimos en la necesidad de darle otro enfoque a estas herramientas, convirtiéndolas en recursos motivantes. Para ello unimos las propuestas al sistema de puntos con el que se trabaja en el aula, de manera que “conseguir la estrella” les parecía motivo suficiente para trabajar con esas herramientas. Con el tiempo pudimos comprobar cómo los alumnos dotaban a estas herramientas de significado, más allá de conseguir un premio. A través de su uso diario logramos que alumnos que desconocían las rutinas del aula fueran capaces de aprenderlas y ejecutarlas de manera independiente.

A pesar de las dificultades surgidas durante el proceso, podemos decir que, durante el poco tiempo que se ha implementado la propuesta, se han apreciado cambios favorables en la conducta del alumnado con respecto a su autonomía e independencia. De este modo, y tomando como referencia los tres momentos de evaluación y los resultados obtenidos en la rúbrica final, concluimos que la propuesta se adecua a las necesidades que se detectaron en el

aula. Además, en base a cómo estaba evolucionando, podemos predecir que esta implementación de la enseñanza estructurada, en un aula en el que predomina la Discapacidad Intelectual, continuará evidenciando beneficios en la adquisición de autonomía.

8. Conclusiones

La realización de este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido, como futura maestra especializada en Pedagogía Terapéutica, analizar las características y funcionamiento de un aula de Educación Especial, aprender a detectar las necesidades que surgen en ella e identificar los problemas a solucionar.

He podido realizar un profundo análisis en torno a la autonomía, la discapacidad intelectual y las herramientas con las que fomentar la independencia de este colectivo. Esto me ha permitido comprender que la autonomía es una habilidad que desarrollamos a lo largo de nuestra vida, que nos permite desempeñar diferentes actividades del día a día. Sin embargo, este proceso no es igual para todas las personas. Las personas con Discapacidad Intelectual no alcanzan la autonomía total al mismo tiempo, en muchas ocasiones necesitan ayuda y supervisión durante toda su vida para el desempeño de ciertas tareas, puesto que sus capacidades son diferentes a las de una persona sin discapacidad. Este colectivo, además de presentar una diversidad funcional que retrasa la adquisición de ciertas habilidades, encuentra durante su vida multitud de barreras que les impiden desarrollar sus capacidades al máximo. En España existen diferentes leyes relativas a la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad. En ellas, se establecen una serie de principios a cumplir por la ciudadanía para asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos. En esta línea, se establece que la sociedad debe hacer accesibles los diferentes aspectos de la vida cotidiana a todas las personas. Así pues, en el ámbito educativo, implementar la Enseñanza Estructurada a través del Método TEACCH para favorecer la adquisición de independencia al alumnado con discapacidad Intelectual, supone un mero ajuste, mediante el cual eliminamos barreras y permitimos al alumnado desarrollarse con mayor libertad.

Por otra parte, he aprendido a distinguir entre la gran variedad de recursos y metodologías que existen, la opción que mejor se ajusta a las necesidades del alumnado. De este modo, logramos identificar la mejor opción, independientemente de a quién vaya dirigido el recurso o metodología en un inicio, puesto que todo es adaptable. Así pues, aunque el Método TEACCH fue creado originalmente para tratar el Trastorno del Espectro Autista, al ser uno de sus objetivos fomentar la autonomía y estar fundamentado en la estructuración de la enseñanza, podemos adaptarlo a las características y necesidades de nuestro alumnado.

Considero que, como futura maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, conocer la gran variedad de recursos existentes, y saber adaptarlos para cubrir las necesidades del alumnado es esencial para la labor educativa.

En relación a mi formación como maestra PT, he logrado plantear, diseñar, implementar y evaluar una propuesta de mejora para los problemas de autonomía que se detectaron en un aula de Educación Especial, con alumnado que presenta Discapacidad Intelectual, siendo la Enseñanza Estructurada la base de tal propuesta. Todo ello supone una formación extraordinaria, pues he podido vivir la realidad de un aula de Educación Especial, y la de su tutora, quien cumple al mismo tiempo las funciones de tutora y de PT.

Este último año de carrera, la mención, las prácticas escolares y, sobre todo, el desarrollo de mi Trabajo de Fin de Grado, me han permitido reafirmarme en mi decisión de ser maestra. Pero a mi parecer, lo más significativo de esta última etapa de mis estudios es que me ha abierto las puertas de la Educación Especial. Para mí era un mundo desconocido, lleno de incógnitas e incertidumbres. La posibilidad de trabajar en un contexto real e implicarme en la educación y desarrollo de alumnado con Discapacidad Intelectual y Pluridiscapacidad me ha hecho descubrir lo mucho que me apasiona. Sin duda esta experiencia me ha dado pie a querer seguir formándome en este ámbito, pues considero que, como sociedad, nos queda mucho por saber y aprender sobre la discapacidad.

En relación a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, pienso que es un proceso muy enriquecedor para nuestra formación como docentes, más aún teniendo en cuenta que nos permite especializarnos en un tema de interés. Además nos permite adquirir una gran variedad de conocimientos aplicables en nuestro futuro profesional. No obstante, debemos tener en cuenta que a su vez es un proceso largo y lleno de desafíos. La búsqueda de información adecuada, el análisis de las fuentes, la estructura del trabajo, etc. Todo ello implica trabajar de manera constante, apoyándose en recursos como la “Guía de herramientas y pautas para un buen TFG” que nos ofrece la biblioteca de la Universidad de Zaragoza, y concertando tutorías frecuentes con el director o la directora de TFG asignado/a.

9. Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a Ed.). Asociación Americana de Psiquiatría.

ARASAAC. (2025). *¿Qué es ARASAAC?*. ARASAAC. <https://arasaac.org/about-us>

ATADES. (2022). Colegio de Educación Especial ATADES - San Martín de Porres. ATADES. <https://www.atades.org/centros/colegio-de-educacion-especial-atades-san-martin-de-porres/>

Atades - CEE San Martín de Porres. (2023-2024). *Programación General Anual*.

Atades - CEE San Martín de Porres. (2024-2025). *Programación Didáctica*.

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Siglo XXI de España editores.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cantarero Prieto, D., Ibáñez García, A., Moreno Mencía, P., Pascual Sáez, M., Lanza León, P., González Rodríguez, I.(2021).*Estudio sobre el impacto económico y social asociado a un modelo de vivienda inclusiva desde la perspectiva de los usuarios con discapacidad intelectual*. Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

Colegio de Educación Especial Atades - San Martín de Porres (2023-2024). *Programación General anual*.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

DECRETO 57/2024, de 3 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la escolarización del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad Autónoma de Aragón, n° 66, 4 de abril de 2024. <https://educa.aragon.es/documents/20126/4019886/2024-04-05+Decreto+57+2004+de+3+de+abril+escolarizaci%C3%B3n.pdf/219a31a2-7f00-3c30-4c20-475a55f024a5?t=1712303034256>

Dominguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. *Con-Ciencia Serrana*, 4(7), 37-39. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460>

Durán, S. (2025). Derecho a una vida independiente: soluciones habitacionales para personas con Discapacidad Intelectual. *Street Art & Urban Creativity*, 11(2), 73-84. <https://doi.org/10.62161/sauc.v11.5712>

Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.

Federación Española de Síndrome de Down. (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente*. Down España.

Gándara Rossi, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), 173-186. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70086-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70086-4)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n° 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

León Guerrero, M. J. y Crisol Moya, E. (2024). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Universidad de Granada.

López, A. (2025). El Equipo TEA, un lugar de encuentro con su realidad. En Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza (Ed.) *ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD* (3 ed., Vol. 31, pp. 298-299). Universidad de Zaragoza.

Mesibov, G. y Howley, M. (2011). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro de l autismo: utilizando el programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Gary B. Mesibov.

Mesibov, G. y Schopler, E. (1994). *Learning and Cognition in Autism*. University of North Carolina School of Medicine Chapel Hill, North Carolina.

Morocho, A. y Bolívar, L. (2025). *Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 y 4 años de edad*. Religación.

Orden ECD/1005/2018, de 6 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, modificada por la Orden ECD/913/2023, de 5 de julio. Boletín Oficial de Aragón. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1286990820303>

Orden ECD/864/2024, de 25 de julio, por la que se aprueban las instrucciones para los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2024/2025. Boletín Oficial de Aragón. <https://educa.aragon.es/documents/20126/4592180/O-864-INSTRU-CEIP-24-25pdf.pdf/622f716d-01af-a99d-4d9e-2d3c35988054?t=1725264427268>

Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. OMS.

Pérez de Heredia Torres, M., y Oudshoorn Giaccaglia, S. (2022). Las actividades de vida diaria como ocupaciones primordiales del ser humano. En M. Pérez de Heredia Torres, R. M. Martínez Piédrola, y E. Huertas Hoyas (Coords.), *Tratamiento de las*

actividades de la vida diaria: Terapia ocupacional (pp. 9–12). Editorial Médica Panamericana.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, nº 289, 3 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>

Santamaría Vázquez, M. Guijo Blanco, V. (2016). Influencia de la cultura en el desarrollo de la independencia funcional/Cultural influence in the development of functional independence. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(4), 663-671.

Sáiz, M. y Santamaría, M. (2024). *Formación y especialización en atención temprana: uso de recursos tecnológicos y de inteligencia artificial*. Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional Universidad de Burgos.

Urra, J. (11 de abril de 2024). *El lenguaje en los adolescentes*. Magisterio.
<https://www.magisnet.com/2024/04/el-lenguaje-en-los-adolescentes-como-expresion-de-pensamientos-y-emociones/>

10. Anexos

Anexo 1: Ejemplo de registro de la observación directa en uno de los ámbitos de la propuesta

10 de marzo (primer día)	Cuaderno de rutinas	El alumno muestra rechazo al cuaderno, lo asocia con trabajar y lo ignora, aunque es obediente y cumple con las tareas que se indican en el cuaderno.
	Cuadrante de tareas	No muestra gran interés. Le llama la atención el hecho de ganar una estrella al completarlo. No intenta elegir él los pictogramas, ni siquiera los nombra.
24 de marzo (dos semanas)	Cuaderno de rutinas	Comienza a familiarizarse con las rutinas. Al entrar al aula se acerca a su mesa, donde sabe que está el cuaderno, y pone tics en las acciones que ya ha completado y realiza las que le faltan por completar.
	Cuadrante de tareas	Con mi ayuda selecciona él algunos pictogramas. Le interesa el tema de las estrellas, por lo que realiza con más motivación las actividades para darles la vuelta.
7 de abril (cuatro semanas)	Cuaderno de rutinas	Comienza a aprender las rutinas. Ya no observamos comportamientos como llegar a clase y tirar el abrigo y la mochila al suelo, ahora cuando entra deja su abrigo y su mochila en la percha, y después se acerca a la mesa.
	Cuadrante de tareas	Cuando le preguntamos “¿qué tenemos que hacer?” y le mostramos todos los pictogramas en el cuaderno, es capaz de decirlo y encontrarlos. Los pega en la mesa, aunque hay problemas con el orden.
22 de abril (seis semanas)	Cuaderno de rutinas	Las rutinas están aprendidas. Ya no muestra rechazo al cuaderno de rutinas, llega y pone los tics donde corresponde y completa las fases de la rutina que le faltan, si es que le falta alguna.
	Cuadrante de tareas	No vemos grandes avances con respecto a la observación anterior. El instrumento le resulta útil para centrar la atención y no perderse.

Anexo 2: Entrevista a la tutora del aula

<https://drive.google.com/file/d/1-r3WSdYE-O2G8OJk0sWBo3Qo10O8bRHW/view?usp=sharing>