

TEMARIO ACTUALIZADO 2026
PROCESO SELECTIVO DOCENTE
CEE SAN MARCOS - INCLUDES ALMENDRALEJO



Perfil de la convocatoria: Maestro/a especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL), para intervención docente en Centro de Educación Especial, con especial atención a alumnado con TEA

Curso 2026/2027

ÍNDICE

Presentación y finalidad del documento.

Marco normativo y documentos de referencia.

1. El CEE San Marcos: identidad, alumnado, etapas y modelo de apoyos
2. Discapacidad intelectual y del desarrollo: concepto actual y necesidades de apoyo
3. Trastorno del Espectro del Autismo: características y respuesta educativa
4. Respuesta educativa al alumnado con TEA en centros de Educación Especial
5. Comunicación aumentativa y alternativa: SAAC, apoyos visuales y comunicadores dinámicos
6. Apoyo conductual positivo, prevención de crisis y regulación emocional
7. Currículum multinivel, DUA, adaptaciones curriculares y programación individualizada
8. Autonomía personal, habilidades adaptativas, bienestar y calidad de vida
9. Accesibilidad cognitiva, lectura fácil y estructuración del entorno
10. Inclusión, participación comunitaria y transformación del CEE
11. Evaluación educativa: observación, registro, seguimiento individualizado y coordinación de apoyos

PRESENTACIÓN Y FINALIDAD DEL DOCUMENTO

Este documento desarrolla el temario actualizado para el proceso selectivo docente del CEE San Marcos - Includes Almendralejo. Se elabora a partir de los documentos internos de referencia del centro sobre discapacidad intelectual, educación inclusiva, calidad de vida, conducta adaptativa, currículum multinivel, planificación centrada en la persona y transformación educativa.

El objetivo no es ofrecer un temario meramente memorístico, sino orientar la preparación hacia el desempeño real del puesto: tutoría o intervención docente en un Centro de Educación Especial, con alumnado que requiere apoyos extensos o generalizados, necesidades de comunicación, estructuración, autonomía, regulación emocional y participación comunitaria.

El temario se ha ampliado para responder mejor a la realidad actual del centro y de la vacante convocada: perfil PT/AL, respuesta educativa al alumnado con TEA, uso de SAAC y comunicadores dinámicos, apoyo conductual positivo, accesibilidad cognitiva, lectura fácil, coordinación con familias y trabajo interdisciplinar.

Uso del documento: La prueba podrá valorar tanto la comprensión teórica como la capacidad de aplicar estos contenidos a situaciones reales del aula, especialmente mediante preguntas de desarrollo, tipo test y supuestos prácticos.

MARCO NORMATIVO Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA

El presente temario se elabora tomando como referencia el **marco normativo vigente**, los **derechos reconocidos a las personas con discapacidad** y los **documentos propios del CEE San Marcos**, con el objetivo de orientar el proceso selectivo hacia una respuesta educativa ajustada al alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente al alumnado con **Trastorno del Espectro del Autismo** escolarizado en un **Centro de Educación Especial**.

Desde nuestro centro entendemos que la intervención educativa no puede limitarse a la aplicación de contenidos curriculares o a la organización de apoyos escolares. Debe partir de una mirada más amplia, basada en la **dignidad de la persona**, la **igualdad de derechos y oportunidades**, la **accesibilidad**, la **participación**, la **autonomía**, la **comunicación** y la mejora de la **calidad de vida** del alumnado.

Se tendrán en cuenta, entre otros, los siguientes referentes:

- **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por España. Esta Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad al goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, promoviendo el respeto de su dignidad inherente. En el ámbito educativo, constituye un referente esencial para avanzar hacia una educación basada en la **inclusión**, los **ajustes razonables**, los **apoyos necesarios**, la **accesibilidad** y la participación efectiva del alumnado con discapacidad.
- **Constitución Española**, especialmente en lo referido a los principios de **igualdad**, **no discriminación**, **derecho a la educación** y protección de los derechos de las personas con discapacidad. El actual artículo 49 reconoce que las personas con discapacidad ejercen sus derechos en condiciones de **libertad e igualdad reales y efectivas**, lo que refuerza la obligación de promover apoyos, accesibilidad, autonomía e inclusión social.
- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, como marco general de **inclusión**, **equidad**, **atención a la diversidad** y respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo**, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, como referencia curricular básica para el diseño de situaciones de aprendizaje, competencias, criterios de evaluación y adaptaciones necesarias.
- **Decreto 107/2022, de 28 de julio, de Extremadura**, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Extremadura, como referencia autonómica para la planificación educativa y la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado.
- **Orden de 12 de febrero de 2015**, por la que se regula la organización y funcionamiento de aulas especializadas para alumnado con **Trastorno del Espectro del Autismo** en centros sostenidos con fondos públicos de Extremadura, como **referencia orientativa** para la estructuración de apoyos, la organización del entorno, la anticipación, la comunicación, la coordinación educativa y la respuesta individualizada al alumnado con TEA.
- **Documentos propios del CEE San Marcos**, especialmente aquellos relacionados con **educación inclusiva, metodología de centro, calidad de vida, conducta adaptativa, currículum multinivel, accesibilidad cognitiva, planificación centrada en la persona y planificación centrada en familias**.

*** La referencia a la Orden de 12 de febrero de 2015 se realiza con carácter orientativo, dado que el presente temario se dirige a la respuesta educativa al alumnado con TEA en un Centro de Educación Especial, tomando de dicha norma aquellos principios organizativos y metodológicos que resultan aplicables a la estructuración de apoyos y a la mejora de la intervención educativa.*

1. EL CEE SAN MARCOS: IDENTIDAD, ALUMNADO, ETAPAS Y MODELO DE APOYOS

Desde el **CEE San Marcos** entendemos la educación como un proceso de **acompañamiento integral**, dirigido a favorecer el desarrollo personal, la comunicación, la autonomía, la participación y el bienestar de nuestro alumnado. Como **Centro de Educación Especial**, atendemos a alumnos y alumnas con **necesidades de apoyo extensas y generalizadas**, por lo que nuestra respuesta educativa debe construirse desde una mirada **ética, positiva, personalizada, funcional y centrada en la persona**.

Nuestro centro se concibe como un entorno educativo especializado y, al mismo tiempo, **abierto a la comunidad**. Atendemos a alumnado con **discapacidad intelectual, trastornos del desarrollo, Trastorno del Espectro del Autismo, plurideficiencia** y otras necesidades intensas de apoyo. Esta realidad nos exige ofrecer una intervención educativa ajustada, flexible y coordinada, que no se limite a responder a un diagnóstico, sino que tenga en cuenta las **capacidades, intereses, fortalezas, preferencias, formas de comunicación y posibilidades de participación** de cada alumno y alumna.

En los últimos años, en nuestro centro hemos avanzado hacia una cultura profesional basada en los **derechos, la dignidad, la ética del cuidado, el buen trato y la mirada positiva hacia el alumnado**. Esto implica dejar atrás enfoques centrados exclusivamente en el déficit o en aquello que el alumnado no puede hacer, para situar el foco en **qué necesita cada persona para poder aprender**,



comunicarse, participar, elegir y avanzar en su proyecto de vida.

Desde esta perspectiva, entendemos la discapacidad como el resultado de la **interacción entre la persona y el entorno**. Por ello, nuestra labor educativa no consiste únicamente en compensar dificultades, sino en **identificar barreras, diseñar apoyos personalizados, generar oportunidades de participación** y construir **contextos accesibles, comprensibles, seguros y significativos**. El objetivo es que nuestro alumnado pueda estar presente, participar activamente, comunicarse, tomar decisiones y desarrollar el mayor grado posible de autonomía y bienestar.

La actividad educativa del CEE San Marcos se organiza en las etapas de **Educación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta**. En ambas etapas trabajamos desde una mirada **competencial, funcional y personalizada**, entendiendo que los aprendizajes deben tener sentido para la vida real del alumnado. Por ello, damos especial importancia a aquellos aprendizajes que puedan utilizarse en el **aula, el comedor, el transporte, el hogar, los talleres, las salidas, el entorno comunitario** y los diferentes espacios de participación social.

En nuestro centro consideramos esencial la **personalización del aprendizaje**. Personalizar no significa únicamente adaptar una ficha o cambiar una actividad, sino **ajustar objetivos, materiales, tiempos, apoyos, formas de comunicación, niveles de ayuda, agrupamientos y procedimientos de evaluación** a las características y necesidades de cada alumno o alumna. Cada propuesta educativa debe partir de una pregunta fundamental: **qué necesita este alumno o alumna para comprender, participar, comunicarse, aprender y avanzar**.

Asimismo, defendemos que el aprendizaje debe ser **funcional, significativo y conectado con la vida diaria**. Los contenidos y actividades deben orientarse a mejorar la calidad de vida del alumnado y a favorecer su desenvolvimiento en los entornos en los que participa. Por ello, adquieren especial relevancia los aprendizajes relacionados con la **comunicación funcional, la elección, la autonomía personal, el cuidado de uno mismo, la alimentación, el aseo, los desplazamientos, la seguridad, la convivencia, la autorregulación, la participación comunitaria, el uso de apoyos visuales** y la preparación para la **vida adulta**.

Nuestro modelo de apoyos parte de la evaluación de las **necesidades reales de apoyo** de cada alumno o alumna, y no únicamente de su diagnóstico. Entendemos el apoyo como una **mediación organizada, planificada y flexible** que permite a la persona **estar,**

participar, aprender, comunicarse, tomar decisiones y progresar en contextos significativos. Los apoyos deben ajustarse a cada situación, evitando tanto la **sobreprotección** como la retirada precipitada de ayudas que todavía son necesarias.

La intervención educativa en el CEE San Marcos debe estar guiada por una **ética del respeto, del cuidado y del buen trato**. Esto implica reconocer la **dignidad** de cada alumno y alumna, respetar sus ritmos, cuidar el lenguaje que utilizamos para hablar de ellos, interpretar sus conductas como formas de comunicación y ofrecer respuestas educativas que favorezcan su bienestar. Toda conducta debe entenderse como una oportunidad para analizar qué necesita la persona, qué barreras está encontrando y qué apoyos debemos ajustar.

Como centro, apostamos por una **mirada de derechos**. Nuestro alumnado tiene derecho a una educación de calidad, a comunicarse, a ser escuchado, a participar, a recibir **apoyos personalizados**, a acceder a entornos comprensibles, a desarrollar su autonomía y a ser reconocido desde sus capacidades. Esta mirada exige una intervención coordinada entre profesionales, una relación estrecha con las familias y una planificación educativa orientada a la mejora de la **calidad de vida**.

Desde esta identidad de centro, el maestro o maestra **PT/AL** debe ser capaz de desarrollar una práctica educativa coherente con nuestro modelo de intervención. Su función no se limita a programar actividades o impartir contenidos, sino que implica **acompañar procesos personales**, favorecer la comunicación, adaptar materiales, utilizar **sistemas aumentativos y alternativos de comunicación**, anticipar situaciones, prevenir dificultades, coordinarse con otros profesionales y familias, y sostener una relación educativa **segura, respetuosa y positiva**.

En definitiva, en el **CEE San Marcos** entendemos que cada alumno y alumna es una persona con **derechos, capacidades, emociones, intereses, necesidades de apoyo y posibilidades de desarrollo**. Nuestra respuesta educativa debe construirse desde una mirada **ética, positiva, personalizada, funcional y centrada en la persona**, poniendo el foco no solo en las dificultades, sino en los apoyos y oportunidades que necesita para poder **avanzar, participar y vivir con mayor bienestar**.

2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: CONCEPTO ACTUAL Y NECESIDADES DE APOYO

En el **CEE San Marcos** entendemos la **discapacidad intelectual y del desarrollo** desde una mirada actual, ética y centrada en la persona. No concebimos la discapacidad únicamente como una limitación individual, ni reducimos al alumnado a un diagnóstico, sino que partimos de una visión más amplia, basada en la **interacción entre la persona y el entorno**, en la identificación de **barreras**, en el diseño de **apoyos personalizados** y en la generación de oportunidades reales de **aprendizaje, comunicación, participación, autonomía y bienestar**.

La discapacidad intelectual se caracteriza por la existencia de limitaciones significativas en el **funcionamiento intelectual** y en la **conducta adaptativa**, que se manifiestan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Estas limitaciones aparecen durante el periodo de desarrollo y pueden influir en distintos ámbitos de la vida diaria, como la comunicación, la comprensión del entorno, el aprendizaje, la autonomía personal, la participación social, la resolución de problemas o la toma de decisiones. Esta idea ya aparece recogida en los documentos de referencia del centro, donde se vincula la discapacidad intelectual no solo al funcionamiento cognitivo, sino también a las habilidades adaptativas y a los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento vital de la persona.

Sin embargo, desde nuestro modelo de centro, consideramos fundamental no quedarnos únicamente en la descripción de las dificultades. Cada alumno y alumna posee **capacidades, intereses, preferencias, vínculos, formas propias de comunicación, experiencias personales y posibilidades de desarrollo**. La intervención educativa debe partir de estas capacidades para construir oportunidades de aprendizaje que tengan sentido para la vida de cada persona.

Por ello, en nuestro centro damos especial importancia al concepto de **necesidades de apoyo**. Hablar de apoyos supone cambiar la pregunta educativa. No se trata solo de preguntarnos **qué no sabe hacer** un alumno o alumna, sino **qué necesita para poder hacerlo**, qué barreras encuentra, qué ayudas facilitan su participación y qué condiciones debemos modificar en el entorno para favorecer su progreso. Esta forma de entender la intervención está en consonancia con el enfoque de transformación educativa hacia una escuela más inclusiva, donde los apoyos deben acompañar a cada alumno y alumna y no obligar a la persona a adaptarse de forma rígida al contexto.

Los apoyos pueden ser **personales, visuales, comunicativos, físicos, emocionales, sensoriales, metodológicos, tecnológicos, organizativos o curriculares**. Pueden estar relacionados con la comprensión de una tarea, la anticipación de lo que va a ocurrir, la expresión de una necesidad, la regulación emocional, la participación en una actividad, el acceso a materiales, la movilidad, el aseo, la alimentación, el juego, la convivencia, la seguridad o la participación en la comunidad.

En el **CEE San Marcos** atendemos a alumnado que puede presentar **necesidades de apoyo extensas y generalizadas**, por lo que la respuesta educativa debe ser **planificada, flexible, coordinada y personalizada**. Estas necesidades no deben entenderse como una etiqueta cerrada, sino como una orientación para ajustar la intensidad, la frecuencia y el tipo de apoyo que cada alumno o alumna requiere en cada momento, en cada actividad y en cada contexto.

La **conducta adaptativa** ocupa un lugar central en nuestra intervención. Hace referencia al conjunto de habilidades que permiten a una persona desenvolverse en su vida diaria de la forma más autónoma, segura y participativa posible. Incluye habilidades **conceptuales**, como comprender instrucciones, anticipar rutinas o manejar conceptos básicos; habilidades **sociales**, como relacionarse, pedir ayuda, expresar emociones, esperar turnos o participar en actividades compartidas; y habilidades **prácticas**, como el aseo, la alimentación, el vestido, los desplazamientos, la seguridad, el uso de objetos cotidianos o la colaboración en tareas funcionales.

Desde esta perspectiva, nuestra intervención educativa debe orientarse a mejorar la **calidad de vida** del alumnado. Esto implica trabajar no solo aprendizajes escolares, sino también aspectos vinculados al **bienestar emocional**, las **relaciones interpersonales**, el **desarrollo personal**, la **autonomía**, la **autodeterminación**, la **inclusión social**, los **derechos** y el **bienestar físico**. Cada aprendizaje debe tener sentido para la persona y contribuir, en la medida de sus posibilidades, a que pueda vivir con mayor participación, seguridad y bienestar.

En nuestro centro defendemos que todo aprendizaje debe ser **personalizado y funcional**.

- Personalizado, porque cada alumno o alumna necesita objetivos, apoyos, materiales, tiempos, formas de comunicación, niveles de ayuda y procedimientos de evaluación ajustados a su perfil.

- Funcional, porque los aprendizajes deben poder utilizarse en situaciones reales de la vida diaria: en el **aula**, en el **comedor**, en el **patio**, en el **transporte**, en el **hogar**, en los **talleres**, en las **salidas** o en el **entorno comunitario**.

Este enfoque nos lleva a priorizar aprendizajes relacionados con la **comunicación funcional**, la **elección**, la **autonomía personal**, el **cuidado de uno mismo**, la **alimentación**, el **aseo**, la **movilidad**, la **seguridad**, la **convivencia**, la **participación comunitaria**, el uso de **apoyos visuales** y la preparación para la **vida adulta**. No se trata de renunciar al currículo, sino de hacerlo accesible, significativo y útil para cada alumno y alumna.

Asimismo, consideramos fundamental evitar una mirada exclusivamente clínica, asistencial o basada en el déficit. El diagnóstico puede aportar información relevante, pero no define por completo a la persona ni determina sus posibilidades. Por ello, el profesorado debe mirar al alumnado desde sus **capacidades**, observar sus avances, interpretar sus formas de comunicación, respetar sus ritmos y ofrecer apoyos que favorezcan su participación real.

La respuesta educativa al alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo debe apoyarse en una **ética del respeto, del cuidado y del buen trato**. Esto implica reconocer la **dignidad** de cada alumno y alumna, cuidar la forma en que hablamos de ellos, evitar comparaciones injustas, no reducirlos a sus limitaciones y garantizar que las decisiones educativas se tomen pensando en su bienestar, sus derechos y sus oportunidades de desarrollo.

También es esencial comprender que muchas **conductas que preocupan** pueden estar relacionadas con dificultades de **comunicación**, **comprensión**, **anticipación**, **regulación emocional**, **sobrecarga sensorial**, **dolor**, **cansancio**, **frustración** o falta de apoyos adecuados. Por ello, antes de responder de forma sancionadora, debemos preguntarnos **qué nos está comunicando esa conducta**, qué necesidad puede haber detrás y qué cambios debemos realizar en el entorno, en la actividad o en los apoyos ofrecidos.

El trabajo con alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo requiere una intervención **coordinada e interdisciplinar**. La labor del maestro o maestra **PT/AL** debe estar conectada con el trabajo de otros profesionales del centro, como Audición y Lenguaje, ATE, fisioterapia, trabajo social, logopedia, psicología, dirección y familias. Esta coordinación

permite que los apoyos sean coherentes, que las respuestas educativas sean compartidas y que los aprendizajes puedan generalizarse a distintos momentos y contextos.

Las **familias** son un pilar fundamental en este proceso. Conocen profundamente a sus hijos e hijas, sus formas de comunicación, sus preferencias, sus necesidades, sus preocupaciones y sus avances. Por ello, la intervención educativa debe construirse desde la **colaboración con las familias**, favoreciendo una relación de confianza, escucha y corresponsabilidad.

En definitiva, en el **CEE San Marcos** entendemos la discapacidad intelectual y del desarrollo desde una mirada de **derechos, capacidades y apoyos personalizados**. Nuestro objetivo no es sólo enseñar contenidos, sino generar oportunidades para que cada alumno y alumna pueda **comunicarse mejor, comprender su entorno, participar más, desarrollar su autonomía, mejorar su bienestar y avanzar en su proyecto de vida**.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO

— De la mirada del déficit a la mirada de apoyos —

Mirada centrada en el déficit	Mirada centrada en derechos, capacidades y apoyos
¿Qué no sabe hacer?	¿Qué necesita para poder hacerlo?
¿Qué limitaciones tiene?	¿Qué capacidades podemos potenciar?
¿Qué diagnóstico presenta?	¿Qué apoyos necesita en cada contexto?
¿Qué dificultades muestra?	¿Qué barreras debemos eliminar?
¿Qué conducta presenta?	¿Qué nos está comunicando esa conducta?
¿Qué no consigue?	¿Qué oportunidades debemos generar?



Idea clave

En el CEE San Marcos no entendemos la intervención educativa como una respuesta centrada únicamente en las dificultades, sino como un proceso de identificación de barreras, diseño de apoyos personalizados y creación de oportunidades reales de comunicación, participación, autonomía y bienestar.

Conducta adaptativa

Habilidades para la vida diaria

Habilidades conceptuales - Comprender instrucciones - Anticipar rutinas - Manejar conceptos básicos	Habilidades sociales - Relacionarse - Pedir ayuda - Expresar emociones	Habilidades prácticas - Aseo personal - Alimentación - Desplazamientos
--	---	---



Para recordar

Trabajar la conducta adaptativa es trabajar vida diaria, autonomía, comunicación, participación y bienestar.



3. TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO: CARACTERÍSTICAS Y RESPUESTA EDUCATIVA

En el **CEE San Marcos** entendemos que el alumnado con **Trastorno del Espectro del Autismo** presenta perfiles muy diversos y necesidades de apoyo diferentes en función de su comunicación, comprensión, autonomía, regulación emocional, perfil sensorial, intereses, experiencias previas y contextos en los que participa. Por ello, la respuesta educativa no debe partir únicamente del diagnóstico, sino de una valoración individualizada de **cómo comprende el mundo cada alumno o alumna, cómo se comunica, qué le ayuda a anticipar, qué le genera bienestar y qué apoyos necesita para participar y aprender.**



El TEA puede influir en ámbitos como la **comunicación social**, la **interacción con otras personas**, la **flexibilidad cognitiva**, la **anticipación de cambios**, la **comprensión del lenguaje**, la **regulación emocional**, el **procesamiento sensorial**, el juego, la imitación, la atención conjunta, la participación en grupo y la adaptación a situaciones nuevas. No obstante, desde nuestro modelo de centro, consideramos fundamental no interpretar estas características desde una mirada de déficit, sino desde una perspectiva de **comprensión, respeto, apoyos y oportunidades**.

Cada alumno y alumna con TEA tiene una forma propia de estar, comunicarse, relacionarse y participar. Algunos pueden utilizar lenguaje oral, otros pueden comunicarse mediante **gestos, miradas, objetos, signos, pictogramas, comunicadores dinámicos u otros sistemas aumentativos y alternativos de comunicación**. En todos los casos, la comunicación debe entenderse como un derecho fundamental y como una prioridad educativa. El objetivo no es únicamente que el alumnado responda a lo que se le pide, sino que pueda **expresar necesidades, elegir, rechazar, pedir ayuda, compartir intereses, participar y ser escuchado**.

La **anticipación** y la **estructuración del entorno** son elementos esenciales en la respuesta educativa al alumnado con TEA. La previsibilidad ayuda a reducir la ansiedad, favorece la comprensión de lo que ocurre y aumenta la participación. Por ello, en nuestro centro consideramos especialmente importantes las **agendas visuales**, las **secuencias de actividad**, los apoyos de **primero-después**, los calendarios, los temporizadores, las historias sociales, las rutinas estables y la organización clara de los espacios. Estos apoyos permiten al alumnado comprender **qué va a ocurrir, qué se espera de él o de ella, cuánto dura una actividad, qué viene después y cuándo termina una situación**.

El **perfil sensorial** debe tenerse siempre en cuenta. Muchos alumnos y alumnas con TEA pueden presentar respuestas diferentes ante estímulos como el ruido, la luz, las texturas, los olores, el movimiento, el contacto físico, la espera, la acumulación de personas o determinados materiales. Estas respuestas no deben interpretarse como falta de colaboración o mala conducta, sino como una forma de expresar malestar, sobrecarga o necesidad de regulación. La intervención educativa debe incluir **ajustes sensoriales**, espacios o momentos de calma, reducción de estímulos innecesarios, alternativas de participación, anticipación de situaciones complejas y respeto a los tiempos de recuperación.

En este sentido, es fundamental comprender que muchas **conductas que preocupan** pueden estar relacionadas con dificultades de comunicación, falta de anticipación, cambios no previstos, sobrecarga sensorial, dolor, cansancio, frustración, demandas excesivas o

ausencia de apoyos adecuados. Por ello, antes de responder de forma sancionadora, debemos preguntarnos **qué nos está comunicando esa conducta**, qué necesidad puede haber detrás y qué ajustes debemos realizar en el entorno, en la actividad, en la comunicación o en los apoyos ofrecidos.

La respuesta educativa al alumnado con TEA debe apoyarse en el **apoyo conductual positivo**, la prevención y la enseñanza de alternativas. Esto implica observar los antecedentes, comprender la función de la conducta, adaptar las demandas, ofrecer formas eficaces de comunicación, enseñar estrategias de regulación y reforzar la participación desde el respeto y el buen trato. El objetivo no es controlar a la persona, sino **comprenderla mejor, ajustar el contexto y ofrecer apoyos que favorezcan su bienestar y su participación**.

Los **intereses personales** del alumnado con TEA deben entenderse como una oportunidad educativa. No deben verse únicamente como rigideces u obstáculos, sino como **puertas de entrada al aprendizaje, la comunicación, la motivación y la relación**. A partir de los intereses de cada alumno o alumna podemos trabajar la espera, los turnos, la elección, la lectura funcional, la numeración, la interacción, la autonomía, la participación en talleres, la comunicación espontánea y la ampliación progresiva de experiencias.

La intervención educativa debe ser **personalizada y funcional**. Personalizada, porque cada alumno o alumna con TEA necesita apoyos ajustados a su perfil comunicativo, cognitivo, sensorial, emocional y social. Funcional, porque los aprendizajes deben tener sentido para su vida diaria y poder utilizarse en contextos reales: la entrada al centro, el aula, el aseo, el desayuno, el patio, el comedor, los talleres, el transporte, las salidas, el hogar y la comunidad. La finalidad es que el alumnado pueda **comprender mejor su entorno, comunicarse con mayor eficacia, participar con más seguridad y avanzar en autonomía y bienestar**.

En el **CEE San Marcos**, la respuesta educativa al alumnado con TEA requiere una intervención coordinada entre profesionales. El maestro o maestra **PT/AL** debe trabajar de forma conjunta con el resto del equipo: Audición y Lenguaje, logopedia, ATE, fisioterapia, trabajo social, psicología, dirección, familias y otros profesionales implicados. Esta coordinación permite que los apoyos sean coherentes, que las estrategias se mantengan en distintos contextos y que los aprendizajes puedan generalizarse a lo largo de toda la jornada escolar.

Las **familias** son una fuente esencial de información y colaboración. Conocen las preferencias, señales de malestar, intereses, formas de comunicación, rutinas, necesidades

sensoriales y estrategias que ayudan a sus hijos e hijas. Por ello, la intervención educativa debe construirse desde una relación de **escucha, confianza y corresponsabilidad**, compartiendo objetivos y buscando coherencia entre el centro, el hogar y otros entornos de participación.

Desde una mirada de derechos, el alumnado con TEA tiene derecho a **comprender lo que ocurre, comunicarse, ser escuchado, anticipar los cambios, recibir apoyos personalizados, participar en actividades significativas, acceder a entornos comprensibles y desarrollar su autonomía**. Esta mirada nos obliga a revisar continuamente nuestras prácticas, los materiales, los tiempos, los espacios, la comunicación y las demandas que planteamos.

En definitiva, en el **CEE San Marcos** entendemos la respuesta educativa al alumnado con TEA como un proceso de acompañamiento basado en la **comprensión, la anticipación, la estructuración, la comunicación funcional, la regulación emocional, los apoyos visuales, la personalización del aprendizaje y el respeto a la dignidad de cada alumno y alumna**. Nuestro objetivo no es que el alumnado se adapte de forma rígida al entorno, sino **adaptar el entorno, diseñar apoyos y generar oportunidades reales para que pueda aprender, comunicarse, participar y vivir con mayor bienestar**.



4. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE UN AULA TEA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La respuesta educativa al alumnado con **Trastorno del Espectro del Autismo** requiere una organización clara, estable, comprensible y flexible. En un Centro de Educación Especial, esta organización adquiere una especial importancia, ya que muchos alumnos y alumnas necesitan apoyos específicos para **comprender el entorno, anticipar lo que va a ocurrir, participar en las rutinas, regularse emocional y sensorialmente, comunicarse** y avanzar progresivamente en **autonomía**.

Organizar la respuesta educativa no significa crear un entorno rígido, cerrado o excesivamente dirigido por el adulto. La estructura debe entenderse como una **herramienta de accesibilidad cognitiva**. Un espacio organizado, una rutina previsible, una agenda visual o una tarea con inicio y final claro no limitan al alumnado, sino que le ofrecen **información, seguridad y posibilidades reales de participación**. La finalidad de la organización es que

el alumno o alumna pueda comprender mejor lo que sucede a su alrededor y desenvolverse con mayor seguridad en los diferentes momentos de la jornada.

Para el alumnado con TEA, muchas dificultades no aparecen por falta de interés o de colaboración, sino porque el entorno no siempre resulta comprensible. Las instrucciones verbales largas, los cambios inesperados, los tiempos de espera, los espacios con demasiados estímulos, las tareas poco claras o las transiciones rápidas pueden generar inseguridad, ansiedad, bloqueo o conductas que preocupan. Por ello, organizar bien implica **reducir incertidumbre, anticipar cambios, clarificar demandas y ofrecer apoyos visuales y comunicativos** que faciliten la comprensión.

1. ESTRUCTURACIÓN FÍSICA



Espacios diferenciados y señalizados para cada actividad.

La **estructuración física del espacio** es uno de los elementos básicos. El aula y los diferentes espacios del centro deben organizarse de forma que resulten comprensibles para el alumnado. Para ello, puede ser necesario diferenciar zonas de **trabajo individual, pequeño grupo, asamblea, comunicación, regulación, descanso, juego, autonomía personal**, acceso a materiales o actividades funcionales. Esta organización ayuda a anticipar qué se hace en cada lugar, reduce distractores, facilita las transiciones y favorece una participación más ajustada.

La organización del espacio debe responder a las necesidades reales del grupo y de cada alumno o alumna. Algunos necesitarán espacios muy delimitados, con pocos estímulos y apoyos visuales claros. Otros podrán desenvolverse en entornos más abiertos, siempre que comprendan la actividad y cuenten con las ayudas necesarias. Por tanto, no existe una única forma de organizar un aula. La organización debe ser **funcional**, revisable y ajustada a la respuesta del alumnado.

El espacio no debe organizarse solo desde criterios estéticos o desde la comodidad del adulto, sino desde criterios educativos: **qué necesita el alumnado para comprender, comunicarse, participar, regularse y avanzar en autonomía**. Una mesa colocada en un lugar determinado, una bandeja de trabajo, una zona de calma, una agenda visible o una señalización clara no son detalles menores; son apoyos que pueden marcar la diferencia entre participar con seguridad o vivir la actividad con confusión.

Junto a la organización del espacio, resulta fundamental la **estructuración temporal**. La jornada escolar debe presentarse mediante rutinas comprensibles y anticipadas: entrada,

acogida, agenda, trabajo, descanso, aseo, desayuno, patio, comedor, talleres, salidas y vuelta a casa. Para muchos alumnos y alumnas, saber qué va a ocurrir, en qué orden y cuándo termina una actividad reduce la incertidumbre y facilita la participación.

Las rutinas aportan seguridad, pero no deben confundirse con repetición mecánica. Una rutina bien planteada ayuda al alumnado a **anticipar, participar, ganar autonomía y comprender los cambios**. Por ejemplo, una rutina de entrada puede convertirse en una oportunidad para saludar, colocar pertenencias, consultar la agenda, elegir una actividad inicial, comunicar cómo se encuentra o anticipar algún cambio del día. De este modo, la rutina no es solo organización, sino también aprendizaje funcional.

Cada alumno o alumna puede necesitar un nivel diferente de representación para comprender la secuencia del día. Algunos pueden necesitar **objetos reales**; otros, **fotografías, pictogramas, palabra escrita, gestos, signos, agendas visuales, calendarios, temporizadores, comunicadores** o una combinación de varios apoyos. La clave es seleccionar el sistema que resulte más comprensible y funcional para cada persona. No se trata de utilizar apoyos visuales de forma generalizada sin valorar su utilidad, sino de comprobar si realmente ayudan al alumno o alumna a entender, anticipar y participar mejor.

2. ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL



Rutinas claras y anticipadas para comprender la secuencia del día.

3. AGENDA VISUAL



Apoyo visual que muestra qué va a ocurrir y en qué orden.

Las **agendas visuales**, los apoyos de **primero-después**, los calendarios, las secuencias de actividad, los temporizadores, las historias sociales y las rutinas estables son herramientas que favorecen la anticipación y la comprensión. Estos apoyos no son elementos decorativos, sino recursos educativos que permiten responder a preguntas fundamentales: **qué ocurre, qué se espera, cuánto dura, cuándo termina y qué viene después**. Cuando estos apoyos se utilizan de forma coherente y constante, pueden reducir la dependencia del adulto y favorecer que el alumnado consulte la información por sí mismo.

Los **sistemas de trabajo estructurado** son otro elemento fundamental. Las tareas deben estar presentadas de forma clara, con materiales organizados y con un principio y un final reconocibles. El alumnado debe poder comprender, en la medida de sus posibilidades, **qué tiene que hacer, cuánto tiene que hacer, cómo se realiza la tarea, cuándo termina y qué ocurre al finalizar**. Esta forma de presentar el trabajo favorece la atención, la permanencia en la actividad, la finalización de tareas y la progresiva autonomía.

Las tareas deben estar ajustadas al nivel de comprensión, comunicación, motricidad, autonomía y regulación del alumnado. Una actividad excesivamente larga, poco clara, con demasiados pasos, sin apoyo visual o sin final visible puede convertirse en una barrera. Por ello, es importante que las propuestas estén **secuenciadas**, que tengan un **inicio y final reconocibles**, que los materiales estén organizados y que el alumno o alumna pueda saber qué debe hacer con ellos.

Las tareas autocontenidas, las bandejas de trabajo, las secuencias visuales, los modelos, los apoyos manipulativos, los ejemplos terminados y la retirada progresiva de ayuda pueden favorecer una participación más autónoma. En este sentido, la organización de las tareas no tiene como finalidad que el alumnado “haga más fichas”, sino que comprenda mejor la actividad, pueda participar con menor dependencia del adulto y avance en habilidades útiles para su vida diaria.

La organización de la respuesta educativa debe tener siempre una finalidad **funcional y significativa**. No se trata solo de ordenar espacios o rutinas, sino de generar oportunidades para que el alumnado pueda **comunicarse, elegir, pedir ayuda, rechazar, esperar, participar, desplazarse, cuidar de sí mismo, relacionarse, regularse y desenvolverse con mayor autonomía** en los diferentes contextos de la jornada escolar. La organización tiene sentido cuando ayuda a que el aprendizaje se conecte con la vida diaria.

La **comunicación** debe estar integrada en toda la organización del aula y no limitarse a momentos concretos de intervención. Cada rutina debe ofrecer oportunidades para pedir, elegir, rechazar, comentar, pedir ayuda, solicitar descanso, expresar malestar o anticipar lo que va a ocurrir. Para ello, los **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación**, los pictogramas, los objetos de referencia, los signos, los gestos, los comunicadores

4. SISTEMAS DE TRABAJO



Tareas estructuradas con inicio, desarrollo y final claros.

dinámicos y otros apoyos comunicativos deben estar disponibles y tener un uso real durante la jornada.

5. COMUNICACIÓN Y SAAC



Sistemas aumentativos y alternativos para expresar necesidades, deseos, opiniones y emociones.

Organizar bien implica prever momentos y contextos para que el alumnado pueda **elegir, pedir, rechazar, opinar, anticipar, solicitar descanso, pedir ayuda o expresar malestar**. Si no se ofrecen formas accesibles de comunicación, algunas conductas pueden aparecer como la única vía disponible para expresar una necesidad. Por ello, la organización del aula debe facilitar que la comunicación sea posible, útil y respetada.

También debe contemplarse el **perfil sensorial** del alumnado. La organización del aula y de los espacios debe tener en cuenta factores como el ruido, la luz, la disposición del mobiliario, los tiempos de espera, la acumulación de estímulos, las texturas, los olores, los desplazamientos o la necesidad de movimiento. Un entorno sensorialmente desajustado puede dificultar la atención, la comunicación, la participación y el bienestar. Por tanto, los ajustes sensoriales forman parte de la respuesta educativa y no deben considerarse algo secundario.

6. REGULACIÓN SENSORIAL



Espacios y recursos para favorecer la autorregulación emocional y sensorial.

Los espacios o momentos de regulación no deben entenderse como premios o castigos, sino como **apoyos preventivos y necesarios** para favorecer el bienestar, la disponibilidad para el aprendizaje y la participación. Algunos alumnos y alumnas pueden necesitar pausas, objetos reguladores, reducción de estímulos, movimiento, presión profunda, tiempo de calma, actividades sensoriales o un lugar tranquilo para recuperar el

equilibrio. Estos apoyos deben planificarse de forma preventiva y no solo cuando la situación ya se ha desbordado.

7. TRANSICIONES SEGURAS



Apoyos que anticipan cambios entre actividades o espacios.

Las **transiciones** son otro aspecto clave en la organización. El paso de una actividad a otra, la entrada y salida del aula, los desplazamientos al comedor, al patio, al aseo, a fisioterapia, logopedia, talleres o salidas pueden generar dificultad si no están suficientemente anticipados. Por ello, es importante utilizar señales claras, apoyos visuales, tiempos de preparación, objetos de transición, acompañamiento ajustado y estrategias que permitan al alumnado comprender el cambio antes de que ocurra.

Una buena organización también debe prever los **cambios inevitables**. La vida escolar no puede ser totalmente previsible: puede faltar un profesional, cambiar una actividad, llover el día de patio, modificarse una salida o surgir una situación inesperada. Por ello, además de mantener rutinas estables, es importante enseñar progresivamente a comprender pequeños cambios, anticiparlos con apoyos visuales, ofrecer alternativas y acompañar emocionalmente al alumnado. La flexibilidad no se impone; se enseña y se apoya.

La intervención educativa debe evitar tanto la **sobreprotección** como la retirada precipitada de apoyos. El objetivo es avanzar progresivamente hacia mayores niveles de autonomía, pero respetando los ritmos, necesidades y posibilidades de cada alumno o alumna. Retirar un apoyo antes de tiempo puede generar inseguridad, frustración o desregulación; mantener ayudas innecesarias puede limitar la

8. PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE



Actividades y apoyos ajustados a las necesidades, intereses y nivel de cada alumno/a.

iniciativa y la participación. Por ello, los apoyos deben revisarse, ajustarse y evaluarse de forma continua.

Evaluar la organización del aula implica observar si realmente está ayudando al alumnado. Algunas preguntas útiles pueden ser: **¿comprende mejor las rutinas?, ¿participa con más seguridad?, ¿necesita menos ayuda del adulto?, ¿se comunica con mayor eficacia?, ¿disminuye su ansiedad ante los cambios?, ¿se regulan mejor los momentos difíciles?, ¿los aprendizajes se generalizan a otros espacios?**. La organización debe modificarse cuando no cumple su finalidad.

9. COORDINACIÓN PROFESIONAL



Trabajo en equipo y coherencia entre profesionales para dar respuestas comunes y consistentes.

Un aspecto esencial es la **coherencia entre profesionales**.

La organización de la respuesta educativa no depende solo de la persona tutora. Compartir criterios sobre apoyos visuales, comunicación, regulación, autonomía, conducta y rutinas evita respuestas contradictorias y aporta seguridad al alumnado.

La coordinación profesional debe concretarse en acuerdos sencillos y aplicables: qué apoyos visuales se utilizan, cómo se anticipan los cambios, qué sistema de comunicación tiene cada alumno o alumna, cómo se responde ante una conducta que preocupa, qué ayudas deben mantenerse, cuáles pueden retirarse progresivamente y qué estrategias deben compartirse con la familia. Cuando cada profesional actúa de forma aislada, el alumnado puede recibir mensajes diferentes y aumentar su confusión o inseguridad.

Las **familias** tienen un papel fundamental en la organización de la respuesta educativa. Conocen las rutinas, preferencias, intereses, señales de malestar, formas de comunicación y estrategias que ayudan a sus hijos e hijas. La coordinación con ellas permite ajustar mejor los apoyos, dar continuidad a los aprendizajes y favorecer una intervención más respetuosa, funcional y centrada en la vida real. La información que aporta la familia debe considerarse un recurso esencial para personalizar la intervención.

Organizar la respuesta educativa al alumnado con TEA implica diseñar **entornos comprensibles, rutinas anticipadas, tareas accesibles, apoyos comunicativos disponibles, espacios sensorialmente cuidados y criterios compartidos entre**

INCLUDES ALMENDRALEJO

Ctra. Fuente del Maestre, s/n - 06200 ALMENDRALEJO (Badajoz) - Tfno: 924 66 07 32
E-mail: administracion@includesalmendralejo.org · www.includesalmendralejo.org

profesionales y familias. La organización no es un fin en sí misma, sino un medio para que cada alumno y alumna pueda **comprender, comunicarse, participar, aprender y avanzar con mayor seguridad y autonomía.**

En definitiva, una organización adecuada no busca que el alumnado se adapte de forma rígida al entorno, sino que el entorno sea capaz de ofrecer **claridad, anticipación, apoyos, comunicación, regulación y oportunidades de participación.** Cuando el entorno está bien estructurado, se reducen barreras, se previenen muchas situaciones de malestar y se favorece que cada alumno y alumna pueda avanzar hacia una vida escolar más comprensible, segura, autónoma y significativa.

5. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA: SAAC, APOYOS VISUALES Y COMUNICADORES DINÁMICOS

La **comunicación** ocupa un lugar fundamental en la respuesta educativa al alumnado con necesidades intensas de apoyo. No puede entenderse como un área aislada ni como una responsabilidad exclusiva de un perfil profesional concreto, sino como un **derecho básico** y una condición imprescindible para la **participación**, la **autonomía**, el **aprendizaje**, la **regulación emocional**, la **convivencia** y el **bienestar**.

En un Centro de Educación Especial, muchos alumnos y alumnas presentan necesidades complejas de comunicación. Algunos utilizan lenguaje oral, otros se comunican mediante **gestos, miradas, expresiones corporales, objetos, fotografías, pictogramas, signos, tableros de comunicación o comunicadores dinámicos.** Todas estas formas de comunicación deben ser reconocidas, respetadas y potenciadas, porque lo importante no es únicamente hablar, sino **tener una forma eficaz de expresar lo que se necesita, se desea, se siente o se piensa.**

La comunicación no se limita a pedir objetos o responder a preguntas del adulto. Comunicar es también **rechazar, elegir, saludar, protestar, pedir ayuda, expresar dolor, mostrar cansancio, compartir intereses, anticipar lo que va a ocurrir, participar en una actividad, hacer comentarios, tomar decisiones y ser escuchado.** Por ello, el objetivo educativo debe ser que cada alumno y alumna tenga una **voz efectiva** en su vida diaria, ajustada a sus posibilidades y presente en todos los contextos.

Los **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación** son un conjunto de recursos, estrategias y herramientas que facilitan la comunicación cuando el lenguaje oral no está presente, no es suficiente o no permite una participación plena. Pueden incluir **objetos reales, fotografías, pictogramas, signos, gestos, tableros, cuadernos de comunicación, apoyos visuales, comunicadores dinámicos y tecnologías de apoyo**. Su finalidad no es sustituir a la persona, sino ofrecerle más oportunidades para **comprender, expresarse, participar y relacionarse**.

La elección de un SAAC debe partir de una **evaluación individualizada**. No todos los sistemas sirven para todos los alumnos y alumnas. Es necesario conocer su nivel de comprensión, su forma de acceso, sus habilidades motoras, visuales y cognitivas, sus intereses, sus rutinas, sus contextos de participación y las personas con las que se comunica. También debe valorarse si el sistema es **funcional, accesible, motivador, comprensible y posible de utilizar en diferentes momentos de la jornada**.

Los **apoyos visuales** tienen una importancia especial. Ayudan a comprender el entorno, anticipar actividades, organizar rutinas, facilitar elecciones, estructurar tareas, recordar normas, expresar emociones y reducir la incertidumbre. Pueden utilizarse en forma de **agendas visuales, secuencias de pasos, paneles de elección, apoyos de primero-después, calendarios, normas visuales, historias sociales, señalización de espacios o tableros de comunicación**. No deben considerarse elementos decorativos, sino **herramientas de accesibilidad cognitiva y comunicación**.

Los **comunicadores dinámicos** ofrecen grandes posibilidades para el alumnado que necesita un sistema más amplio, flexible y accesible para expresarse. Permiten disponer de vocabulario organizado, ampliar funciones comunicativas, acceder a diferentes contextos y favorecer una comunicación más autónoma. Sin embargo, su uso exige planificación, acompañamiento y coordinación. Un comunicador no es útil por sí mismo si no se enseña, se modela, se mantiene disponible y se integra en la vida diaria del alumno o alumna.

Uno de los errores más frecuentes es pensar que el alumnado debe utilizar el sistema de comunicación de forma espontánea desde el primer momento. Para que un alumno o alumna pueda comunicarse con un SAAC, necesita **modelos constantes, oportunidades reales y tiempo suficiente de aprendizaje**. El adulto debe utilizar el sistema mientras habla, señalar símbolos, ofrecer opciones, esperar la respuesta, aceptar aproximaciones comunicativas y reforzar cualquier intento de comunicación funcional.

El **lenguaje natural asistido** constituye una estrategia fundamental para favorecer el uso funcional de los **Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación**. Consiste en que el adulto utiliza el sistema de comunicación del alumno o alumna mientras interactúa con él o ella en situaciones naturales, señalando pictogramas, símbolos, palabras o botones del comunicador al mismo tiempo que habla. De esta manera, el alumnado recibe modelos continuos de cómo puede utilizar su sistema para **expresar necesidades, elegir, rechazar, comentar, pedir ayuda, anticipar, participar o compartir intereses**.

Esta estrategia parte de una idea esencial: **no podemos esperar que un alumno o alumna utilice un sistema de comunicación si antes no ha visto cómo se usa de forma significativa y cotidiana**. Igual que el lenguaje oral se aprende escuchando a otras personas hablar en contextos reales, el uso de un SAAC necesita **modelos frecuentes, funcionales, respetuosos y ajustados** a las posibilidades comunicativas de cada persona.

El **lenguaje natural asistido** debe estar presente en las rutinas habituales del centro: la entrada, la agenda, el trabajo de aula, el aseo, el desayuno, el patio, el comedor, los talleres, las salidas, los momentos de regulación y la vuelta a casa. No se trata de realizar sesiones aisladas de comunicación, sino de convertir cada momento de la jornada en una oportunidad para **comprender, expresar, elegir y participar**.

Para que esta estrategia sea eficaz, el adulto debe **modelar sin presionar**, dar tiempo de respuesta, aceptar aproximaciones comunicativas, respetar silencios, interpretar intentos y reforzar cualquier forma de comunicación funcional. El objetivo no es que el alumno o alumna repita de forma inmediata lo que el adulto señala, sino que vaya comprendiendo que su sistema de comunicación **tiene sentido, le da voz y le permite influir en lo que ocurre a su alrededor**.

La comunicación debe trabajarse de forma **funcional y generalizada**. Un SAAC utilizado únicamente en una sesión individual, en un momento concreto o por una sola persona no garantiza comunicación real. El sistema debe estar presente en el **aula, el comedor, el recreo, el aseo, los talleres, las salidas, el transporte, el hogar y otros entornos de participación**. La comunicación solo se convierte en una herramienta útil cuando aparece en los momentos en los que la persona realmente necesita expresar algo.

También es importante ampliar las funciones comunicativas. A veces se trabaja principalmente la petición, pero el alumnado necesita muchas más oportunidades para comunicarse. Debemos favorecer que pueda **elegir, rechazar, opinar, pedir descanso, expresar dolor o malestar, saludar, comentar, compartir intereses, anticipar cambios**,

participar en juegos, hacer preguntas o tomar decisiones. Cuantas más funciones comunicativas se trabajen, mayor será la participación real del alumno o alumna.



El uso de SAAC está estrechamente relacionado con la **conducta**, la **regulación emocional** y el **bienestar**. Muchas conductas que preocupan pueden aparecer cuando la persona no dispone de una forma eficaz de comunicar lo que necesita, lo que rechaza, lo que le duele, lo que no comprende o lo que le genera malestar. Por ello, enseñar comunicación funcional es también una forma de **prevenir situaciones de desregulación**, reducir frustración y ofrecer alternativas más ajustadas y respetuosas.

La comunicación aumentativa y alternativa no debe entenderse como una intervención previa o separada del aprendizaje, sino como una condición para acceder a él. Cuando un alumno o alumna puede comprender mejor lo que ocurre y expresar sus necesidades, aumenta su disponibilidad para participar, aprender, relacionarse y avanzar en autonomía.

Por eso, los SAAC deben estar presentes en las actividades curriculares, en los aprendizajes funcionales y en las situaciones de vida diaria.

La coordinación entre profesionales es imprescindible que deben compartir criterios sobre el sistema de comunicación utilizado, el vocabulario prioritario, la forma de modelar, los contextos de uso y los apoyos necesarios. Si cada profesional utiliza un sistema diferente o lo emplea de forma aislada, se dificulta la generalización y se reduce la eficacia comunicativa.

Las familias tienen un papel fundamental en este proceso. Conocen las formas de comunicación de sus hijos e hijas, sus intereses, sus señales de malestar, sus preferencias y las situaciones en las que necesitan comunicarse. La coordinación con ellas permite seleccionar vocabulario funcional, generalizar el uso del sistema al hogar y asegurar que la comunicación tenga sentido más allá del contexto escolar. El SAAC debe acompañar a la persona, no quedarse únicamente en el centro.

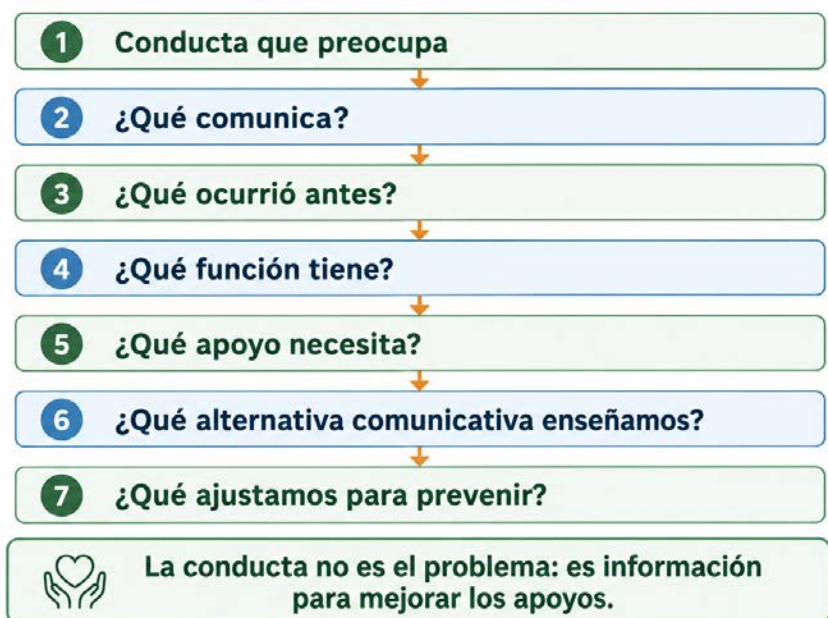
La implantación de un sistema de comunicación requiere **tiempo, constancia, observación y ajustes continuos**. Es necesario revisar si el sistema elegido sigue siendo útil, si el vocabulario responde a las necesidades reales, si el alumno o alumna puede acceder a él con autonomía, si los adultos lo modelan suficientemente y si se utiliza en diferentes contextos. Evaluar la comunicación no significa comprobar solo si el alumno señala correctamente un pictograma, sino observar si **se comunica más, participa mejor, expresa más necesidades, reduce frustración y tiene mayor influencia sobre su entorno**.

En definitiva, la **Comunicación Aumentativa y Alternativa** debe entenderse como una herramienta esencial para garantizar derechos, participación y calidad de vida. El objetivo no es que el alumnado use un sistema de forma mecánica, sino que pueda **tener voz, ser escuchado, influir en su entorno, expresar lo que necesita, participar en las rutinas y construir relaciones significativas**. Un SAAC bien elegido, bien modelado y presente en la vida diaria abre oportunidades reales de **autonomía, aprendizaje, bienestar y participación**.

6. APOYO CONDUCTUAL POSITIVO, PREVENCIÓN DE CRISIS Y REGULACIÓN EMOCIONAL

COMPRENDER LA CONDUCTA PARA AJUSTAR LOS APOYOS

Apoyo conductual positivo • prevención • regulación emocional



Las **conductas que preocupan** deben entenderse como señales que nos indican que algo está ocurriendo. Pueden estar relacionadas con una necesidad no cubierta, una dificultad de comunicación, falta de comprensión, dolor, cansancio, frustración, sobrecarga sensorial, cambios no anticipados, demandas poco ajustadas o ausencia de apoyos adecuados. Por ello, la respuesta educativa no debe centrarse únicamente en eliminar la conducta, sino en **comprender qué función cumple, qué la provoca, qué mantiene la situación y qué apoyos necesita la persona para responder de otra manera.**

El **apoyo conductual positivo** parte de una mirada preventiva, respetuosa y educativa. No se basa en castigos, amenazas o respuestas improvisadas, sino en el análisis del contexto, la adaptación del entorno, la enseñanza de habilidades alternativas y la mejora de la calidad de vida. Su objetivo no es controlar al alumnado, sino **comprender mejor sus necesidades, reducir barreras, prevenir situaciones de malestar y ofrecer respuestas más ajustadas y dignas.**

Antes de intervenir sobre una conducta, es necesario analizar qué ocurre antes, durante y después. Muchas veces la conducta aparece porque la actividad es demasiado difícil, porque no se ha anticipado un cambio, porque el alumno o alumna no comprende lo que se espera, porque no tiene una forma eficaz de pedir ayuda, porque existe exceso de ruido, espera prolongada, hambre, sueño, dolor, malestar físico o una demanda sensorial difícil de tolerar. Por ello, la primera pregunta no debe ser “¿cómo paramos esta conducta?”, sino “¿qué está intentando comunicar esta conducta y qué debemos ajustar?”.

El **análisis funcional de la conducta** nos ayuda a comprender para qué sirve una conducta en un contexto determinado. Una misma conducta puede tener funciones diferentes según la persona, el momento y la situación. Puede servir para **obtener algo, escapar de una demanda, expresar rechazo, comunicar malestar, buscar atención, regularse sensorialmente, evitar una situación incomprensible o pedir ayuda cuando no existe otra forma de hacerlo**. Comprender la función permite diseñar una respuesta educativa más justa y eficaz.

Desde este enfoque, es fundamental enseñar **alternativas comunicativas equivalentes**. Si una conducta sirve para rechazar una actividad, pedir descanso, solicitar ayuda, expresar dolor o escapar de una situación desbordante, debemos ofrecer una forma más adecuada y accesible de comunicar esa misma necesidad. Para ello pueden utilizarse **pictogramas, gestos, objetos de referencia, tableros, comunicadores dinámicos**, señales visuales, tarjetas de descanso, apoyos de elección o cualquier sistema que resulte comprensible para la persona.

La prevención ocupa un lugar central. Prevenir no significa evitar toda dificultad, sino preparar el entorno para que el alumnado pueda afrontar las situaciones con mayor seguridad. Para ello resulta necesario **anticipar cambios**, ajustar demandas, reducir tiempos de espera, ofrecer descansos, adaptar materiales, cuidar el nivel de estimulación, utilizar apoyos visuales, mantener rutinas comprensibles y asegurar que la persona dispone de una forma eficaz de comunicarse. Muchas crisis se reducen no porque el alumno “se porte mejor”, sino porque el entorno se vuelve más comprensible y ajustado.

La **regulación emocional** también se enseña y se acompaña. No podemos exigir autorregulación si antes no hemos ofrecido apoyos para reconocer estados corporales, expresar malestar, pedir ayuda, anticipar cambios o acceder a estrategias de calma. Algunos alumnos y alumnas pueden necesitar apoyos para identificar si están nerviosos, cansados, enfadados, asustados, saturados o con dolor. Otros pueden necesitar objetos reguladores,

espacios de calma, reducción de estímulos, movimiento, presión profunda, respiración guiada, pausas, acompañamiento silencioso o actividades sensoriales.

Los **espacios de calma** o momentos de regulación no deben entenderse como premios ni castigos. Son apoyos necesarios para recuperar bienestar, seguridad y disponibilidad para participar. Su uso debe ser preventivo y respetuoso, no una medida de aislamiento ni una forma de apartar al alumno o alumna de la actividad. El objetivo es que la persona pueda aprender progresivamente a reconocer cuándo necesita descansar, pedir una pausa o utilizar una estrategia que le ayude a volver a sentirse segura.

En las situaciones de crisis, la prioridad debe ser siempre la **seguridad**, la **reducción de estímulos**, el **acompañamiento calmado** y la **protección de la dignidad de la persona**. Durante una crisis no es el momento de razonar en exceso, dar muchas instrucciones, exigir explicaciones o aumentar demandas. Es preferible utilizar un lenguaje sencillo, pocas palabras, tono tranquilo, distancia adecuada, apoyos visuales si son útiles y una actitud serena que no incremente la desregulación.

La intervención en crisis debe evitar respuestas que humillen, expongan o culpabilicen al alumno o alumna. También debe evitar interpretaciones rápidas como “lo hace porque quiere” o “está desobedeciendo”, sin analizar el contexto. Una crisis suele indicar que la persona ha superado su capacidad de afrontamiento en ese momento. Por tanto, el papel del adulto es **acompañar, proteger, reducir el malestar y recuperar la seguridad**, no imponer una respuesta desde la confrontación.

Después de una crisis, es necesario revisar lo ocurrido. Esta revisión no debe realizarse desde la búsqueda de culpables, sino desde la mejora de los apoyos. Conviene registrar qué ocurrió antes, qué señales previas aparecieron, qué apoyos estaban disponibles, qué respuesta se dio, qué ayudó a recuperar la calma y qué cambios deben realizarse para prevenir situaciones similares. El registro permite tomar decisiones basadas en la observación y no solo en impresiones.

El trabajo sobre conducta debe estar conectado con la **comunicación aumentativa y alternativa**. Cuando una persona no puede pedir ayuda, rechazar una actividad, expresar dolor, solicitar descanso o comunicar que algo no va bien, es más probable que aparezcan conductas que preocupan. Por ello, todo plan de apoyo conductual debe incluir objetivos de **comunicación funcional**, oportunidades de elección y formas accesibles de expresar necesidades, emociones y preferencias.

También debe estar conectado con la **organización del entorno**. Una rutina clara, una agenda visual, una tarea con inicio y final, una transición anticipada o un espacio sensorialmente cuidado pueden prevenir muchas situaciones de desregulación. La conducta no puede analizarse separada del contexto. El aula, los materiales, los tiempos, las demandas, los apoyos, la comunicación y la actuación adulta influyen directamente en el bienestar del alumnado.

La coherencia entre profesionales es imprescindible. Las respuestas ante conductas que preocupan deben ser compartidas, conocidas y aplicadas de forma coordinada por el equipo. Si cada profesional responde de una manera diferente, el alumnado puede recibir mensajes contradictorios y aumentar su inseguridad. Por ello, es necesario acordar estrategias comunes: cómo anticipar, qué apoyos utilizar, cómo ofrecer descansos, qué alternativas comunicativas enseñar, cómo actuar en crisis y cómo registrar la información relevante.

Las familias también deben formar parte del proceso. Pueden aportar información sobre señales de malestar, situaciones que generan desregulación, estrategias que ayudan, cambios en el sueño, salud, alimentación, medicación, rutinas o acontecimientos familiares. Esta información es fundamental para comprender mejor la conducta y ajustar la respuesta educativa. La coordinación con la familia permite dar continuidad a los apoyos y evitar respuestas contradictorias entre el centro y el hogar.

El **apoyo conductual positivo** exige una actitud profesional de observación, reflexión y revisión continua. No basta con aplicar una estrategia de forma aislada. Es necesario preguntarse de manera constante si el entorno está siendo comprensible, si la comunicación está garantizada, si las demandas son ajustadas, si los apoyos son suficientes, si se respetan los tiempos de regulación y si la respuesta adulta está ayudando realmente al bienestar de la persona.

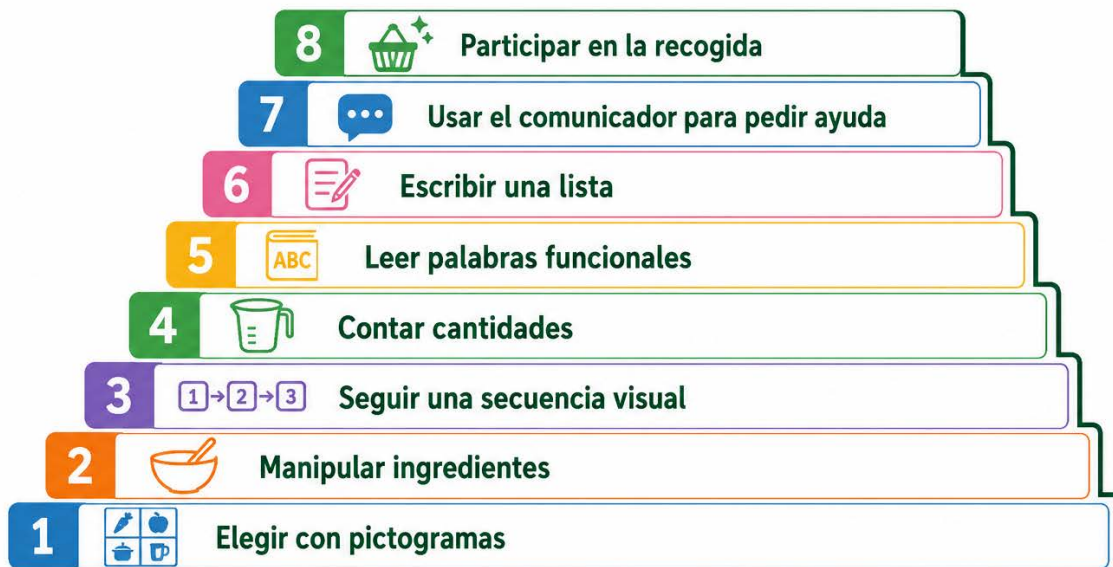
En definitiva, la respuesta ante las conductas que preocupan debe basarse en la **prevención**, el **análisis de la función**, la **enseñanza de alternativas comunicativas**, la **regulación emocional**, la **coordinación profesional** y la **protección de la dignidad**. La conducta no debe entenderse como un problema aislado de la persona, sino como una información valiosa que nos ayuda a revisar los apoyos, adaptar el entorno y ofrecer mejores oportunidades de comunicación, participación y bienestar.

7. CURRÍCULUM MULTINIVEL, DUA, ADAPTACIONES CURRICULARES Y PROGRAMACIÓN INDIVIDUALIZADA

La programación educativa en un Centro de Educación Especial debe ser **flexible, personalizada, funcional y ajustada a las necesidades reales de apoyo del alumnado**. El currículo no debe entenderse como una lista cerrada de contenidos que todos deben alcanzar de la misma manera, sino como una herramienta para generar **oportunidades de aprendizaje, comunicación, autonomía, participación y desarrollo personal**.

TALLER DE COCINA

➤ Una actividad, muchos niveles de participación ➤



Currículum multinivel + DUA

♥ No todos hacen lo mismo, pero todos participan y aprenden con sentido. ♥

En este contexto, resulta fundamental partir de una idea clave: el alumnado puede compartir un mismo espacio, una misma actividad o un mismo eje de trabajo, pero no necesariamente acceder al aprendizaje de la misma forma ni con el mismo nivel de complejidad. Por ello, la programación debe contemplar diferentes niveles de acceso,

diferentes formas de participación y distintos apoyos, de modo que cada alumno o alumna pueda avanzar desde su punto de partida.

El **currículum multinivel** permite trabajar un mismo contenido, situación o experiencia educativa con diferentes grados de complejidad. No se trata de diseñar una actividad totalmente distinta para cada alumno, sino de plantear una propuesta común que pueda adaptarse a distintos niveles de competencia, comunicación, autonomía y participación. Esto permite mantener un sentido de grupo, favorecer la participación compartida y, al mismo tiempo, respetar las necesidades individuales.

Por ejemplo, en una misma actividad de cocina, un alumno puede trabajar la **elección** de ingredientes mediante pictogramas; otro puede seguir una **secuencia visual**; otro puede contar cantidades; otro puede leer palabras funcionales; otro puede escribir una lista; otro puede pedir ayuda con su comunicador; y otro puede participar en tareas de autonomía como lavar, remover, recoger o poner la mesa. Todos participan en una misma experiencia, pero cada uno trabaja objetivos ajustados a su perfil.

Este enfoque es especialmente útil en un CEE, donde los grupos suelen ser muy heterogéneos. En una misma aula pueden convivir alumnos con diferentes niveles de comunicación, movilidad, autonomía, comprensión, regulación, intereses y necesidades de apoyo. El currículum multinivel ayuda a evitar dos extremos: por un lado, ofrecer la misma actividad a todos sin ajustes suficientes; por otro, aislar a cada alumno en propuestas individuales sin conexión con el grupo. La clave está en diseñar experiencias comunes con **niveles de participación diferenciados**.

El **Diseño Universal para el Aprendizaje** aporta un marco especialmente útil para planificar propuestas accesibles desde el inicio. Su finalidad es reducir barreras y ofrecer diferentes formas de acceder a la información, participar en las actividades y expresar lo aprendido. En la práctica, esto implica presentar los contenidos de forma **visual, manipulativa, oral, corporal, tecnológica, experiencial y contextualizada**, evitando depender exclusivamente del lenguaje verbal o de tareas escritas.

Aplicar el DUA supone ofrecer **múltiples formas de implicación**, para que el alumnado encuentre sentido, motivación y conexión con la actividad; **múltiples formas de representación**, para que la información pueda comprenderse mediante distintos apoyos; y **múltiples formas de acción y expresión**, para que cada alumno pueda mostrar lo que sabe o participar de acuerdo con sus posibilidades. Esto permite que la programación sea más accesible, más inclusiva y más ajustada a la diversidad del aula.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

Múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión



EN LA PRÁCTICA



Diseñar desde el inicio para que todo el alumnado pueda acceder, participar y aprender.

En un Centro de Educación Especial, el DUA debe concretarse en decisiones muy prácticas: usar apoyos visuales, objetos reales, materiales manipulativos, experiencias directas, tecnología de apoyo, comunicadores, modelado, rutinas, tiempos flexibles, opciones de elección, agrupamientos variados y formas diferentes de evaluación. No se trata de añadir adaptaciones al final, sino de diseñar desde el principio propuestas que contemplen la diversidad del alumnado.

Las **adaptaciones curriculares** forman parte de esta respuesta educativa personalizada. Pueden afectar a los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales, los tiempos, los espacios, los agrupamientos, la comunicación, los apoyos personales y los procedimientos de evaluación. Deben ser útiles, realistas, revisables y orientadas a favorecer la participación real del alumno o alumna. Una adaptación no tiene sentido si solo modifica el papel, pero no mejora la comprensión, la comunicación, la autonomía o la participación.

Las adaptaciones deben partir de una evaluación individualizada, pero también de la observación diaria. Es necesario conocer qué comprende el alumno, cómo accede mejor a la información, qué tipo de ayuda necesita, qué materiales le motivan, qué barreras encuentra, cómo se comunica, qué nivel de autonomía tiene, qué contextos le resultan más significativos y qué aprendizajes pueden mejorar su vida cotidiana. Adaptar no significa rebajar expectativas, sino **ajustar el camino para que el aprendizaje sea posible y tenga sentido**.

La **programación individualizada** permite concretar todo lo anterior en objetivos observables, funcionales y significativos. Estos objetivos deben estar relacionados con las necesidades reales del alumnado y con los contextos en los que participa. En un CEE, programar no debe limitarse a establecer contenidos académicos, sino que debe incluir aprendizajes vinculados a la comunicación, la autonomía personal, la convivencia, la regulación, la participación social, la vida diaria, los talleres, el comedor, el patio, las salidas y la preparación para la vida adulta.

Un objetivo individualizado debe poder observarse en la práctica. Por ejemplo: utilizar el comunicador para pedir ayuda; seguir una secuencia visual de aseo; elegir entre dos actividades; iniciar una interacción con un adulto o compañero; esperar un turno breve con apoyo visual; participar en una salida comunitaria; completar una tarea con materiales organizados; recoger sus pertenencias; solicitar descanso; identificar un espacio del centro; o colaborar en una actividad funcional de aula. Estos objetivos permiten valorar avances reales y significativos.

La programación debe conectar el **currículo** con la **vida diaria**. Esto no significa renunciar al currículo, sino hacerlo accesible y relevante. La lectura puede trabajarse a través de carteles, menús, agendas, etiquetas, nombres, pictogramas, recetas o instrucciones funcionales. La numeración puede aparecer en compras simuladas, reparto de materiales, recetas, calendarios, turnos o juegos. La comunicación puede trabajarse en cada rutina. La autonomía puede desarrollarse en el aseo, el comedor, el vestido, el transporte, los talleres o las salidas.

Esta conexión entre currículo y funcionalidad favorece que los aprendizajes tengan sentido para el alumnado. Un aprendizaje es más potente cuando puede utilizarse en distintos contextos y cuando mejora la participación de la persona. Por ello, las situaciones de aprendizaje deben estar vinculadas a experiencias reales, rutinas significativas, intereses del alumnado y oportunidades de generalización. El objetivo no es solo aprender algo en el aula, sino poder usarlo en la vida.

La evaluación debe ser coherente con este enfoque. No puede basarse únicamente en pruebas escritas o resultados académicos tradicionales. Debe apoyarse en la **observación sistemática**, registros sencillos, rúbricas adaptadas, fotografías de procesos, evidencias funcionales, muestras de trabajo, participación en rutinas, uso de sistemas de comunicación, niveles de ayuda necesarios y avances en autonomía. Evaluar es recoger información para ajustar la intervención y tomar mejores decisiones educativas.

En un CEE, los avances pueden ser pequeños, progresivos y muy significativos. Que un alumno tolere mejor una transición, pida ayuda antes de desregularse, participe en una actividad con menos apoyo, utilice un pictograma para elegir, acepte un nuevo alimento, espere un turno breve o complete una secuencia de aseo puede ser un logro educativo de gran valor. La evaluación debe ser capaz de reconocer estos avances y darles el lugar que merecen.

La programación también debe ser revisable. Las necesidades del alumnado cambian, los apoyos pueden ajustarse y los objetivos deben actualizarse en función de la evolución de cada persona. Una buena programación no es un documento cerrado, sino una herramienta viva que orienta la práctica diaria, ayuda a coordinar al equipo y permite valorar si las propuestas están siendo realmente útiles.

La coordinación profesional es imprescindible para que la programación tenga coherencia. El tutor o tutora, el maestro o maestra PT/AL, Audición y Lenguaje, logopedia, ATE, fisioterapia, psicología, trabajo social, dirección y familias deben compartir objetivos, apoyos, estrategias y criterios de evaluación. Esta coordinación evita intervenciones aisladas y permite que los aprendizajes se generalicen a diferentes espacios y momentos de la jornada.

Las familias también deben formar parte del proceso de programación. Sus aportaciones ayudan a identificar prioridades, intereses, necesidades, avances y dificultades que quizá no aparecen del mismo modo en el contexto escolar. Además, permiten conectar los aprendizajes del centro con la vida en casa y en la comunidad. Cuando escuela y familia comparten objetivos funcionales, aumenta la posibilidad de que los aprendizajes sean útiles y sostenidos en el tiempo.

En definitiva, el **currículum multinivel**, el **Diseño Universal para el Aprendizaje**, las **adaptaciones curriculares** y la **programación individualizada** son herramientas para garantizar que cada alumno y alumna pueda acceder al aprendizaje desde sus posibilidades.

La finalidad no es que todos hagan lo mismo, sino que todos puedan **participar, avanzar y aprender con sentido**.

Programar en un Centro de Educación Especial implica mirar el currículo desde la vida real. Significa diseñar propuestas accesibles, personalizadas y funcionales que permitan al alumnado **comunicarse, elegir, participar, resolver situaciones cotidianas, ganar autonomía, convivir, disfrutar, aprender y prepararse para la vida adulta**. El currículo se convierte así en un medio para mejorar la calidad de vida y no en un fin separado de la persona.

8. AUTONOMÍA PERSONAL, HABILIDADES ADAPTATIVAS, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA

La **autonomía personal** es un eje fundamental en la respuesta educativa del alumnado con necesidades intensas de apoyo. No debe entenderse únicamente como la capacidad de realizar tareas sin ayuda, sino como la posibilidad de **participar de forma activa, tomar decisiones, comunicar preferencias, desenvolverse en rutinas cotidianas, sentirse seguro** y avanzar hacia una vida con mayor **bienestar y calidad de vida**.

AUTONOMÍA, HABILIDADES ADAPTATIVAS, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA

Participar • Elegir • Comunicarse • Desenvolverse



En un Centro de Educación Especial, la autonomía se trabaja todos los días y en todos los espacios. No aparece solo en momentos específicos ni en actividades aisladas, sino en la entrada al centro, el aula, el aseo, el comedor, el patio, los talleres, las salidas, los desplazamientos, el transporte, la relación con los demás y la preparación para la vida adulta. Cada rutina puede convertirse en una oportunidad para aprender, participar y ganar seguridad.

Las **habilidades adaptativas** hacen referencia al conjunto de habilidades que permiten a una persona desenvolverse en su vida diaria de la forma más autónoma, participativa y segura posible. Incluyen habilidades relacionadas con la **comunicación**, la **autonomía personal**, la **vida en el hogar**, la **participación social**, la **salud**, la **seguridad**, el **uso de recursos comunitarios**, el **ocio**, el **trabajo**, la **autorregulación** y la **toma de decisiones**.

Dentro de estas habilidades adquieren especial importancia las **habilidades de vida diaria**, como la alimentación, el aseo, el vestido, el cuidado de pertenencias, los desplazamientos, el uso de materiales, la seguridad, la salud, el descanso, la participación en tareas cotidianas y la organización de rutinas. Estos aprendizajes deben enseñarse en contextos reales y significativos, no únicamente mediante fichas, simulaciones o actividades descontextualizadas.

Trabajar la autonomía implica enseñar al alumnado a participar en acciones cotidianas con los apoyos necesarios. Para algunos alumnos y alumnas, el objetivo puede ser realizar una tarea completa; para otros, iniciar una acción, elegir entre dos opciones, colaborar en un paso concreto, tolerar una rutina, anticipar lo que va a ocurrir, pedir ayuda, rechazar adecuadamente, utilizar un apoyo visual o participar durante más tiempo en una actividad. Todos estos avances son valiosos y deben reconocerse.

La autonomía no debe confundirse con retirar apoyos de forma precipitada. Un alumno o alumna puede ser más autónomo si dispone de una **agenda visual**, una **secuencia de pasos**, un **comunicador**, un **modelo**, una **ayuda física parcial**, un **apoyo gestual**, una **adaptación del material** o un entorno mejor organizado. El apoyo no reduce necesariamente la autonomía; cuando está bien ajustado, la hace posible.

Por ello, el objetivo debe ser encontrar el equilibrio entre **ofrecer ayuda suficiente** y **favorecer la iniciativa personal**. La sobreprotección puede limitar la participación, pero la retirada de apoyos antes de tiempo puede generar inseguridad, frustración o dependencia

emocional del adulto. La autonomía se construye de forma progresiva, respetando los ritmos, las necesidades y las posibilidades de cada alumno o alumna.

La **elección** ocupa un lugar esencial en el desarrollo de la autonomía. Elegir es una competencia básica y una forma concreta de ejercer la autodeterminación. El alumnado debe tener oportunidades ajustadas para elegir materiales, actividades, canciones, cuentos, compañeros, juegos, descansos, alimentos, talleres, formas de participar o apoyos que necesita. Elegir no es un premio, sino una oportunidad educativa y un derecho vinculado a la participación.

Para que la elección sea real, debe estar adaptada al nivel de comprensión y comunicación de cada persona. Algunos alumnos podrán elegir verbalmente; otros necesitarán objetos, fotografías, pictogramas, comunicadores, gestos, mirada, señalamiento o ayuda para comparar opciones. También es importante que las opciones sean claras, significativas y posibles. Ofrecer elección implica aceptar la respuesta del alumno o alumna y respetar, en la medida de lo posible, sus preferencias.

La **autodeterminación** no significa hacer siempre lo que uno quiere, sino participar en las decisiones que afectan a la propia vida. En el contexto educativo, puede trabajarse permitiendo al alumnado expresar gustos, rechazos, necesidades, intereses, preferencias, emociones y decisiones. También implica enseñar a pedir ayuda, comunicar malestar, anticipar cambios, participar en acuerdos, responsabilizarse de pequeñas tareas y comprender consecuencias sencillas.

El trabajo de autonomía debe estar estrechamente vinculado a la **comunicación funcional**. Para ser más autónomo, el alumnado necesita poder comunicar lo que quiere, lo que no quiere, lo que le duele, lo que necesita, lo que le gusta, lo que le preocupa o lo que no comprende. Sin comunicación, muchas oportunidades de autonomía se reducen. Por ello, los SAAC, los apoyos visuales y los comunicadores dinámicos deben estar presentes en las rutinas de vida diaria.

La autonomía también se relaciona con la **seguridad emocional**. Un alumno o alumna aprende mejor cuando se siente comprendido, respetado y acompañado. Las rutinas predecibles, los apoyos visuales, la anticipación, la relación positiva con el adulto, la reducción de barreras sensoriales y la posibilidad de comunicar necesidades favorecen que el alumnado se sienta más seguro y disponible para participar.

El **bienestar** debe ser un criterio central en la toma de decisiones educativas. No basta con que una actividad esté programada o tenga un objetivo curricular; es necesario

valorar si el alumno o alumna puede participar en ella de forma comprensible, segura y significativa. Una propuesta educativa debe ayudar a avanzar, pero también debe cuidar la dignidad, la tranquilidad, la motivación, la salud emocional y el equilibrio personal.

El modelo de **calidad de vida** orienta la intervención educativa hacia dimensiones que van más allá de los contenidos escolares. Incluye el **bienestar emocional**, las **relaciones interpersonales**, el **desarrollo personal**, el **bienestar físico**, la **autodeterminación**, la **inclusión social**, los **derechos** y el **bienestar material**. Estas dimensiones ayudan a recordar que la finalidad última de la educación es mejorar la vida de la persona y ampliar sus oportunidades de participación.

Desde esta perspectiva, una actividad educativa debe valorarse también por su impacto en la calidad de vida. Puede mejorar la calidad de vida aprender a pedir ayuda, reconocer un espacio, participar en el comedor, esperar un turno, usar un comunicador, desplazarse con más seguridad, elegir una actividad, regularse en un momento de malestar, cuidar pertenencias, colaborar en una tarea o participar en una salida comunitaria. Estos aprendizajes tienen un valor profundo porque conectan con la vida real.

La **participación** es inseparable de la autonomía y del bienestar. Una actividad no es realmente inclusiva o significativa si la persona está presente pero no comprende, no puede comunicar, no puede elegir, no dispone de apoyos o no tiene un papel real. Participar implica formar parte de la actividad de una manera ajustada, comprensible y digna. Por ello, cada propuesta debe preguntarse qué papel puede tener cada alumno o alumna y qué apoyos necesita para ejercerlo.

Las habilidades de autonomía deben enseñarse mediante **rutinas naturales**. El aseo se aprende en el aseo; la alimentación, en el desayuno o comedor; el cuidado de pertenencias, al entrar y salir; la elección, en actividades reales; la comunicación, en todos los momentos de la jornada; la seguridad, en desplazamientos y salidas; la participación social, en el patio, talleres y comunidad. Cuanto más real sea el contexto, más posibilidades habrá de generalizar el aprendizaje.

La **generalización** es uno de los grandes retos. No basta con que el alumnado realice una habilidad en un momento concreto o con una persona determinada. Es necesario favorecer que pueda utilizarla en diferentes espacios, con distintos profesionales, con la familia y en entornos comunitarios. Para ello, los apoyos deben ser coherentes, las rutinas deben estar coordinadas y los objetivos deben compartirse entre el equipo educativo y la familia.

La coordinación con las **familias** es especialmente importante en este apartado. Muchas habilidades de autonomía tienen continuidad en casa: alimentación, aseo, vestido, descanso, desplazamientos, comunicación, elección, responsabilidades, salud o participación en actividades familiares. La familia puede aportar información valiosa sobre lo que ya hace el alumno o alumna, qué apoyos funcionan, qué rutinas existen en casa y qué prioridades consideran más importantes para su vida diaria.

El equipo educativo debe trabajar estas habilidades desde una mirada compartida, deben coordinar objetivos, apoyos y criterios de actuación. La autonomía no depende de una única persona ni de una única sesión; se construye cuando todos los contextos ofrecen oportunidades coherentes para participar y avanzar.

La evaluación de la autonomía y la calidad de vida debe basarse en la **observación de avances funcionales**. Es importante registrar si el alumno necesita menos ayuda, si inicia una acción, si participa durante más tiempo, si utiliza un apoyo visual, si comunica una necesidad, si acepta mejor una rutina, si muestra mayor seguridad, si generaliza un aprendizaje o si mejora su bienestar en una situación concreta. Estos avances pueden ser pequeños, pero tienen gran valor educativo.

EVALUACIÓN DE LA AUTONOMÍA Y LA CALIDAD DE VIDA

Observación de avances funcionales e indicadores de bienestar

 Avances funcionales	 Indicadores de bienestar	 Indicadores de malestar
 Necesita menos ayuda	 Mayor participación	 Evitación
 Inicia una acción	 Tranquilidad	 Bloqueo
 Participa durante más tiempo	 Iniciativa	 Irritabilidad
 Utiliza un apoyo visual	 Interacción	 Desconexión
 Comunica una necesidad	 Sonrisa	 Conductas que preocupan
 Acepta mejor una rutina	 Búsqueda de actividad	 Cansancio
 Muestra mayor seguridad	 Comunicación	 Rechazo
 Generaliza un aprendizaje	 Disponibilidad	
 Mejora su bienestar en una situación concreta		
 Estos avances pueden ser pequeños, pero tienen gran valor educativo.		

 Observar estos indicadores permite ajustar mejor las propuestas y tomar decisiones más respetuosas.

También es necesario observar indicadores de **bienestar y malestar**. El alumnado puede mostrar bienestar a través de mayor participación, tranquilidad, iniciativa, interacción, sonrisa, búsqueda de actividad, comunicación o disponibilidad. Del mismo modo, puede mostrar malestar mediante evitación, bloqueo, irritabilidad, desconexión, conductas que preocupan, cansancio o rechazo. Observar estos indicadores permite ajustar mejor las propuestas y tomar decisiones más respetuosas.

En definitiva, trabajar la **autonomía personal**, las **habilidades adaptativas**, el **bienestar** y la **calidad de vida** implica orientar la educación hacia aprendizajes que tengan sentido para la persona. No se trata solo de que el alumnado haga más cosas solo, sino de que pueda **participar mejor, elegir más, comunicarse con mayor eficacia, sentirse más seguro, desenvolverse en rutinas reales y avanzar hacia una vida con mayores oportunidades**.

La autonomía se construye con apoyos, con tiempo, con respeto y con oportunidades. Cada pequeño avance en la vida diaria puede suponer una mejora importante en la calidad de vida del alumno o alumna. Por ello, en un Centro de Educación Especial, educar para la autonomía es también educar para la dignidad, la participación, el bienestar y el proyecto de vida.

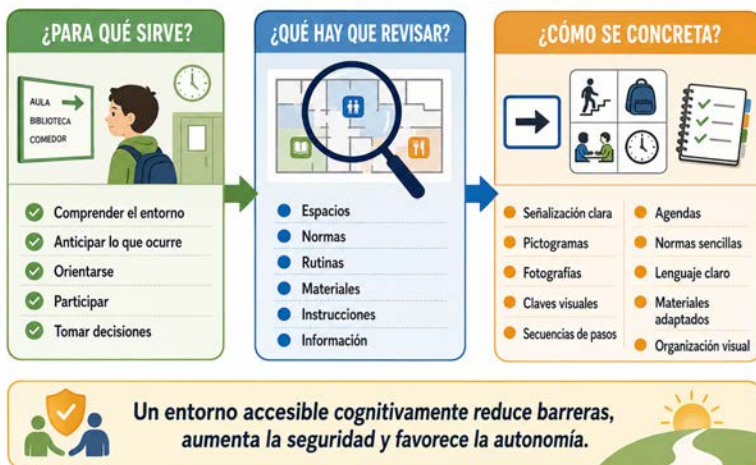
9. ACCESIBILIDAD COGNITIVA, LECTURA FÁCIL Y ESTRUCTURACIÓN DEL ENTORNO

La **accesibilidad cognitiva** es una condición fundamental para que el alumnado pueda **comprender el entorno, anticipar lo que ocurre, orientarse, participar y tomar decisiones**. En un Centro de Educación Especial no debe entenderse como un recurso añadido, sino como parte de la respuesta educativa ordinaria. Un entorno accesible cognitivamente reduce barreras, aumenta la seguridad y favorece la autonomía.

Hacer accesible un centro implica revisar si los **espacios**, las **normas**, las **rutinas**, los **materiales**, las **instrucciones** y la **información** resultan comprensibles para el alumnado. Muchas dificultades de participación aparecen no porque el alumno o alumna no pueda realizar una actividad, sino porque no comprende qué se espera, dónde debe ir, qué pasos debe seguir, cuánto dura la tarea o qué ocurre después.

ACCESIBILIDAD COGNITIVA

Comprender el entorno para anticipar, participar y decidir



La accesibilidad cognitiva se concreta en elementos muy prácticos: **señalización clara, pictogramas, fotografías, claves visuales, secuencias de pasos, agendas, normas sencillas, espacios ordenados, lenguaje claro, materiales adaptados** y organización visual de las actividades. Estos apoyos ayudan a que el alumnado dependa menos de la indicación constante del adulto y pueda desenvolverse con mayor seguridad.

Los **apoyos visuales** no deben considerarse decoración. Son herramientas de **comprensión, comunicación y participación**. Para que sean útiles deben estar bien ubicados, ser visibles, coherentes, actualizados y comprensibles para el alumnado. Además, deben enseñarse y utilizarse de forma habitual, porque colocar un pictograma en un espacio no garantiza por sí solo que el alumno o alumna lo comprenda o lo utilice.

La **lectura fácil** es otra herramienta importante para hacer comprensible la información. Consiste en redactar textos con **frases breves, vocabulario claro, estructura ordenada, apoyos visuales** y un diseño limpio. Puede aplicarse a normas del aula, instrucciones de talleres, menús, agendas, circulares adaptadas para el alumnado, historias sociales, materiales curriculares, normas de convivencia o información sobre actividades del centro.

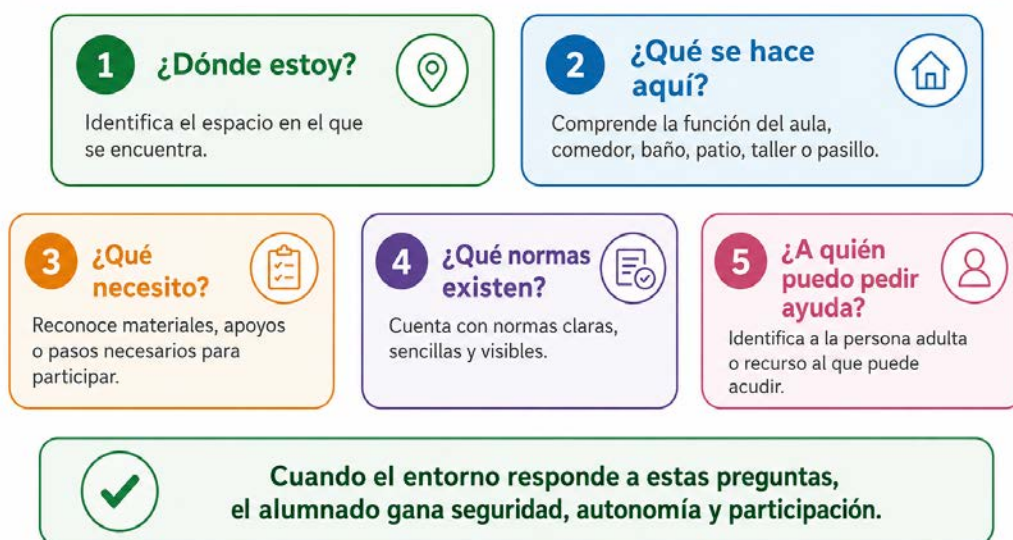
El objetivo de la lectura fácil no es infantilizar la información, sino hacerla **accesible, digna y comprensible**. Adaptar un texto permite que más alumnos y alumnas puedan acceder a la información, anticipar lo que va a ocurrir y participar con mayor autonomía.

También facilita que las normas, instrucciones o rutinas no dependan únicamente de explicaciones verbales del adulto.

La **estructuración del entorno** está muy relacionada con la accesibilidad cognitiva. Los pasillos, aulas, comedor, baños, patios, talleres y otros espacios del centro deben ofrecer información clara sobre **dónde estoy, qué se hace aquí, qué necesito, qué normas existen y a quién puedo pedir ayuda**. Un espacio comprensible favorece la orientación, reduce la ansiedad y facilita la participación.

UN ENTORNO COMPRENSIBLE

responde a las preguntas que el alumnado necesita para orientarse, participar y pedir ayuda.

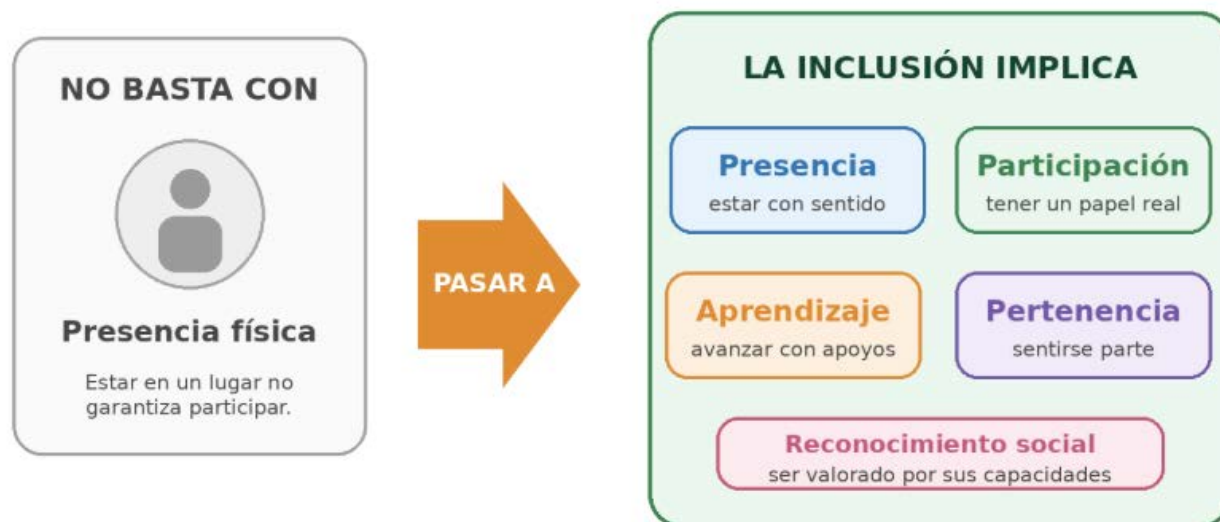


La accesibilidad cognitiva también debe estar presente en las actividades. Una tarea será más accesible si tiene un **inicio claro**, una **secuencia comprensible**, materiales organizados, apoyos visuales, un final reconocible y una forma clara de saber qué viene después. De esta manera, el alumnado puede participar con mayor autonomía y seguridad.

Es importante revisar de forma continua si los apoyos realmente funcionan. Un material puede estar bien diseñado, pero no ser útil para un alumno concreto. Por ello, debemos observar si el alumnado comprende mejor los espacios, sigue las rutinas con menos ayuda, utiliza los apoyos visuales, participa con mayor seguridad y necesita menos instrucciones verbales para desenvolverse.

10. INCLUSIÓN, PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y TRANSFORMACIÓN DEL CEE

La **inclusión** no debe entenderse únicamente como la presencia física del alumnado en un espacio ordinario. La inclusión implica **presencia, participación, aprendizaje, pertenencia y reconocimiento social**. Una persona está realmente incluida cuando comprende lo que ocurre, puede comunicarse, tiene un papel activo, recibe los apoyos que necesita y es reconocida desde sus **capacidades, derechos y aportaciones**.



Un **Centro de Educación Especial** puede y debe ser un motor de inclusión cuando abre sus prácticas a la comunidad, genera encuentros significativos y contribuye a transformar la mirada del entorno hacia las personas con discapacidad. La inclusión no depende solo del lugar donde se desarrolla una actividad, sino de la calidad de la participación, de los apoyos disponibles, del respeto a la dignidad de la persona y de las oportunidades reales que se generan.

Estar en un espacio común no garantiza por sí mismo la participación. Puede haber alumnado presente en una actividad sin comprenderla, sin comunicarse, sin elegir, sin interactuar o sin tener un papel real. Por ello, cualquier experiencia inclusiva debe prepararse previamente, definiendo **qué va a hacer cada alumno o alumna, cómo va a participar, qué apoyos necesita, qué barreras pueden aparecer y cómo se va a favorecer su bienestar**.

La participación comunitaria debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje funcional. Las actividades con centros ordinarios, asociaciones, entidades, programas deportivos, culturales, artísticos o comunitarios no deben plantearse como salidas aisladas, sino como experiencias educativas planificadas. Cada encuentro debe tener sentido para el alumnado y permitir trabajar aspectos como la **comunicación**, la **autonomía**, la **convivencia**, la **movilidad**, la **elección**, la **autorregulación**, la **participación social** y el conocimiento del entorno.



Un CEE abierto al entorno no es un centro que solo recibe visitas o realiza actividades puntuales fuera de sus instalaciones. Es un centro que se reconoce como parte activa de la comunidad y que genera relaciones con otros centros educativos, familias, entidades sociales, servicios municipales, asociaciones, recursos culturales, deportivos y comunitarios. Esta apertura permite que el alumnado participe en contextos reales y que la comunidad conozca, valore y reconozca sus capacidades.

La **sensibilización** es una parte importante de este proceso, pero debe cuidarse especialmente. Sensibilizar no significa mostrar al alumnado desde una mirada asistencialista, compasiva o centrada en la dificultad. La sensibilización debe transmitir una mirada basada en **derechos, capacidades, comunicación, apoyos, accesibilidad, participación y valor social de la diversidad**. El alumnado del CEE debe aparecer como protagonista, no como receptor pasivo de ayuda.

Las experiencias de inclusión y participación comunitaria deben prepararse con la misma seriedad que cualquier otra propuesta educativa. Es necesario anticipar la actividad, adaptar la información, utilizar apoyos visuales, prever tiempos de espera, cuidar el perfil sensorial, preparar desplazamientos, coordinar a los profesionales y definir cómo participará cada alumno o alumna. La inclusión requiere planificación; no puede depender únicamente de la buena voluntad o de la improvisación.

También es importante que las actividades inclusivas tengan continuidad. Una experiencia aislada puede ser positiva, pero la transformación real se produce cuando existen proyectos sostenidos, relaciones estables y oportunidades frecuentes de encuentro. Los recreos inclusivos, las actividades compartidas con otros centros, los proyectos artísticos, deportivos, culturales o de sensibilización, las jornadas comunitarias y las acciones de participación social permiten construir vínculos y generar una mirada más ajustada hacia la discapacidad.

La participación comunitaria debe favorecer que el alumnado pueda ocupar diferentes roles. No se trata solo de asistir a una actividad, sino de **hacer, decidir, comunicar, ayudar, crear, mostrar, compartir, enseñar, colaborar y formar parte**. Cuando el alumnado participa como protagonista, la comunidad deja de verlo únicamente desde sus necesidades de apoyo y comienza a reconocer sus capacidades, intereses y aportaciones.

La inclusión también exige revisar las barreras del entorno. En una actividad comunitaria pueden aparecer barreras físicas, comunicativas, sensoriales, sociales, cognitivas u organizativas. Puede que el espacio no sea accesible, que las instrucciones sean demasiado verbales, que haya mucho ruido, que la actividad sea poco comprensible, que no existan apoyos visuales o que el alumnado no tenga una forma clara de participar. Identificar estas barreras permite diseñar apoyos y mejorar futuras experiencias.

La **ética y los derechos** deben guiar cualquier proceso de inclusión. La participación comunitaria no puede hacerse a costa del bienestar, la intimidad o la dignidad de la persona. Es necesario cuidar la imagen del alumnado, el consentimiento, la protección de datos, la forma en que se difunden las actividades y el lenguaje que se utiliza para hablar de ellos. Visibilizar no significa exponer; significa reconocer, respetar y dar valor.



**Toda intervención debe proteger los derechos,
la dignidad y el bienestar del alumnado.**

La difusión de las actividades del centro debe realizarse desde una mirada respetuosa. Es importante mostrar capacidades, procesos, logros, participación y trabajo compartido, evitando mensajes que refuercen estereotipos o presenten al alumnado desde la pena, la excepcionalidad o la dependencia. La comunicación hacia la comunidad debe contribuir a transformar la mirada social hacia una visión más justa, positiva y basada en derechos.

La transformación del CEE implica también revisar su papel dentro del sistema educativo y social. Un Centro de Educación Especial no debe ser entendido como un espacio cerrado, separado o ajeno a la comunidad, sino como un recurso especializado con capacidad para generar conocimiento, apoyar procesos inclusivos, compartir buenas prácticas y construir puentes con otros entornos educativos y sociales.

Desde esta perspectiva, la inclusión no se reduce a “salir fuera” ni a “hacer actividades con otros”. Supone construir condiciones para que el alumnado participe con sentido, tenga oportunidades de aprendizaje real, se relacione con otras personas, sea reconocido y pueda avanzar en su proyecto de vida. La participación comunitaria debe estar conectada con el currículo, con la autonomía, con la comunicación y con la calidad de vida.

El profesorado tiene un papel fundamental en este proceso. Debe ser capaz de planificar experiencias inclusivas, anticipar barreras, diseñar apoyos, coordinarse con otros profesionales y entidades, cuidar el bienestar del alumnado y evaluar el impacto de la actividad. También debe contribuir a generar una cultura de respeto, accesibilidad y participación en los entornos con los que se colabora.

Evaluar una experiencia inclusiva no significa únicamente valorar si la actividad “ha salido bien”. Es necesario observar si el alumnado ha comprendido la propuesta, si ha podido participar, si ha tenido oportunidades de comunicarse, si se han respetado sus necesidades de apoyo, si ha disfrutado, si ha aumentado su autonomía o si la experiencia ha generado aprendizajes útiles. También conviene valorar qué barreras han aparecido y qué apoyos deben mejorarse.

En definitiva, la **inclusión**, la **participación comunitaria** y la **transformación del CEE** deben entenderse como procesos conectados. Un centro transforma la mirada de la comunidad cuando muestra que el alumnado con discapacidad tiene derechos, capacidades, intereses, voz propia y posibilidades de participación. La inclusión real no consiste solo en estar en la comunidad, sino en **formar parte de ella con apoyos, dignidad, reconocimiento y bienestar**.

11. EVALUACIÓN EDUCATIVA: OBSERVACIÓN, REGISTRO, SEGUIMIENTO INDIVIDUALIZADO Y COORDINACIÓN DE APOYOS

La evaluación en un CEE debe ser continua, formativa, funcional y compartida. Su finalidad es comprender mejor al alumnado, ajustar apoyos y documentar progresos significativos, aunque sean pequeños o no siempre encajen en indicadores académicos tradicionales.

Evaluación inicial. Debe recoger nivel de comunicación, autonomía, interacción, conducta adaptativa, intereses, perfil sensorial, movilidad, salud, comprensión, participación, preferencias, historia escolar y apoyos efectivos.

Observación sistemática. La observación debe planificarse: qué se observa, en qué contexto, con qué apoyo, durante cuánto tiempo y con qué criterio. Es especialmente útil en conducta, comunicación, autonomía, regulación y participación.

Registros funcionales. Los registros deben ser sencillos y útiles: frecuencia, duración, nivel de ayuda, tipo de apoyo, grado de participación, uso de SAAC, respuesta a anticipación, tolerancia a cambios o autonomía en una secuencia.

Evaluación compartida. La evaluación se enriquece con la mirada de familia, AL, ATE, fisioterapia, terapia ocupacional, psicología y otros agentes. Las decisiones deben tomarse a partir de evidencias y no solo de impresiones.