



MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Una propuesta inclusiva. La metodología TEACCH en el aula ordinaria.

Presentado por:

Laura del Castillo Melián

Dirigido por:

Teresa Sánchez Valdés

2022/2023

Índice

Resumen.....	pág. 4
Introducción, justificación y objetivos.....	pág. 6
Introducción.....	pág. 6
Justificación.....	pág. 6
Objetivos.....	pág. 7
Marco teórico.....	pág. 8
Metodología.....	pág. 24
Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades	pág. 24
Participantes	pág. 24
Procedimiento	pág. 25
Instrumentos	pág. 26
Análisis de datos y técnicas de recogida de información para la evaluación de resultados del programa de intervención	pág. 27
Análisis de la realidad: Descripción del caso.....	pág. 28
Barreras detectadas.....	pág. 35
El programa de intervención.....	pág. 37
Objetivos	pág. 37
Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención	pág. 37
Cronograma	pág. 38
Acciones y actuaciones a desarrollar	pág. 39
Conclusiones y recomendaciones.....	pág. 52
Aportaciones	pág. 52
Limitaciones y propuestas de mejora	pág. 53
Líneas futuras	pág. 53
Referencias bibliográficas.....	pág. 55
Anexos.....	pág. 59
Anexo I	pág. 59

Anexo II	pág. 59
Anexo III	pág. 60
Anexo IV	pág. 61
Anexo V	pág. 63
Anexo VI	pág. 65
Anexo VII	pág. 66
Anexo VIII	pág. 67
Anexo IX	pág. 68
Anexo X	pág. 68
Anexo XI	pág. 68
Anexo XII	pág. 70
Anexo XIII	pág. 71
Anexo XIV	pág. 72
Anexo XV	pág. 73

Resumen

El presente trabajo está enfocado en la aplicación de la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Relacionados con la Comunicación) en un aula ordinaria. Se trata de un enfoque diseñado por el profesor Eric Schopler y su equipo a finales de los 60, que ofrece apoyos visuales y estructurados al alumnado con autismo, con el propósito de facilitar su desarrollo y su autonomía.

Este trabajo pretende ir más allá, mostrando la eficacia de su aplicación en aulas ordinarias, siendo un método que puede resultar beneficioso para todo el alumnado, independientemente de sus características. Tras detectar en un aula un caso compatible con Trastorno del Espectro Autista sin diagnóstico. Se ha valorado la posibilidad de incluir este método en el aula ordinaria, para ofrecer una intervención temprana, hasta el término de las pruebas de detección.

Para ello se llevó a cabo un diseño de análisis de necesidades, a través de observaciones directas y entrevistas con los docentes, con el objetivo de detectar las barreras y necesidades. Tras ello, se establecieron los objetivos del programa y un cronograma detallado, así como se estructuró el espacio, el tiempo y la metodología de trabajo del aula, de acuerdo con los principios TEACCH.

A pesar de no haber podido implementar el programa, a causa de la falta de tiempo, la principal conclusión que se puede destacar es la innovación de incorporar este enfoque en un aula ordinaria, fomentando las habilidades de comunicación, interacción y autonomía de todo el alumnado.

Palabras clave: Barreras; inclusión educativa; TEACCH; enseñanza estructurada.

Abstract

The present work is focused on the application of the TEACCH methodology (Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children) in an ordinary classroom. It is an approach designed by Professor Eric Schopler and his team at the end of the 60's, which offers visual and structured supports to students with autism, with the purpose of facilitating their development and autonomy.

This work tries to go further, showing the effectiveness of its application in ordinary classrooms, being a method that can be beneficial for all students, independently of their characteristics. After detecting in a classroom, a case compatible with Autistic Spectrum Disorder without diagnosis. The possibility of including this method in the ordinary classroom has been assessed, in order to offer an early intervention, until the end of the detection tests.

A needs analysis design was carried out through direct observations and interviews with teachers to identify barriers and needs. This was followed by establishing the objectives and a detailed timetable, as well as structuring the space, time and methodology of work, in accordance with TEACCH principles.

Despite not having been able to implement the programme, due to lack of time, the main conclusions that stand out is the innovation of incorporating this approach in an ordinary classroom, which fosters communication skills, interaction and autonomy of all students.

Keywords: Barriers; educational inclusion; TEACCH; structured teaching.

Introducción, justificación y objetivos

Introducción

La metodología basada en los principios del TEACCH, se trata de un enfoque educativo que fue diseñado principalmente para dar respuesta a los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). Sin embargo, los principios y estrategias que rigen dicho método pueden ser valiosos y útiles en aulas ordinarias, como es el caso del presente estudio, situándose en un aula de educación infantil. Por lo que la metodología no se limita única y exclusivamente a entornos especializados y segregadores. Este método, por tanto, es una herramienta útil para promover el aprendizaje y la inclusión de todos los niños y niñas de un aula, independientemente de las características que presenten, ya que se centra en varios principios como la individualización de la enseñanza, la estructuración visual y espacial, además de tratar de promover la autonomía e independencia del alumnado.

El presente trabajo examinará cómo la técnica TEACCH puede adaptarse a un aula ordinaria de educación infantil, mejorando la experiencia de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas que forman parte de ella.

Justificación

Este programa de intervención nace con la intención de trabajar con una alumna de 3 años con sospecha de padecer Trastorno del Espectro Autista. Tras 2 meses observando en el aula sus destrezas, habilidades, actitudes y comportamientos con su grupo de iguales y su maestra, se ha podido detectar ciertas características que coinciden con las que se describen en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista.

Es por ello por lo que surge la necesidad de plantear una propuesta de intervención, con el fin de proporcionar una respuesta temprana que pueda cubrir sus necesidades dentro y fuera del aula, hasta que finalicen las pruebas de evaluación.

El programa de intervención que se propone en este documento, parte de los principios de la metodología TEACCH, un método integrado que favorece la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado. La etapa de educación infantil se trata de un periodo fundamental en el que se asientan las bases del desarrollo de los niños y niñas. Es por ello por lo que se ha optado por introducir esta metodología en el aula, porque se trata de un método que fomenta la autonomía del alumnado y sirve de guía para el desarrollo de escolar. El principal beneficio de este programa de intervención basado en el método TEACCH, es que es útil y favorable para todo el

alumnado del aula, no solo al alumnado con autismo. También puede favorecer al alumnado de otras nacionalidades que desconoce la lengua, al alumnado que comprenda mejor la información de forma visual, e incluso al alumnado que frecuentemente suele despistarse o le cuesta seguir las dinámicas y actividades del aula.

Objetivos

- Elaborar una propuesta de intervención que dé respuesta a las necesidades de una alumna que presenta características de Trastorno del Espectro Autista, sin un diagnóstico.
- Plantear una propuesta inclusiva que permita la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado del aula.
- Investigar sobre los beneficios del uso de la metodología TEACCH en el aula.
- Plantear propuestas de mejora a nivel de aula.

Marco teórico

La inclusión

La inclusión educativa se ha convertido en las últimas décadas en un aspecto trascendental en el ámbito educativo (San Martín Ulloa et al., 2020). No cabe duda de que la educación inclusiva es un derecho fundamental de todos los niños y las niñas, tal como viene recogido en la Agenda 2030 redactada por la Unesco (2015), en la que se encuentra presente el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que aboga el derecho a recibir una educación de calidad basada en principios de equidad e inclusión. Así definen De Haro et al. (2019), la importancia de lograr una educación inclusiva basada en la igualdad, partiendo desde la equidad.

Pero ¿qué significa exactamente el término inclusión? La inclusión, definida por Booth y Ainscow (2011), se considera un proceso coherente que lleva ciertos valores a la acción, una acción que desemboca en la necesidad de superar toda aquella marginación que pueda producirse en el entorno, siendo más responsables ante la diversidad de todo el alumnado. Una diversidad que va desde su raza, cultura, intereses, conocimiento, capacidades, entre muchas otras. Todas las personas son únicas e irrepetibles, por lo que cada una de ellas precisan una respuesta educativa y social adaptada a sus necesidades (Hernández Sánchez y Ainscow, 2018).

Como afirman Durán y Giné (2011), la inclusión supone fijar nuestra atención a las características y la capacidad del contexto educativo de responder y atender a las necesidades diversas de nuestro alumnado. Y es que no son tan importantes cuáles sean los logros o las capacidades de nuestros alumnos y alumnas. Lo verdaderamente relevante son las condiciones del contexto educativo y social, y si estas son adecuadas para los infantes (Ainscow et al. 2014). La educación será satisfactoria si esta es eficiente para todas las personas (Ainscow, 2012).

Para alcanzar la inclusión, debemos conocer la realidad que sucede en el contexto. Además de aquellos factores que limitan la participación y la presencia de todo nuestro alumnado (De Haro et al., 2019). Todas las personas son capaces de aprender (López Melero, 2011). Las dificultades se manifiestan cuando surge su interacción con el entorno, por tanto, se debe dejar a un lado aquella visión anticuada de que las dificultades son propias de los estudiantes (San Martín Ulloa et al., 2020). Tanto los logros como las dificultades que adquieran los alumnos y alumnas dependen de las experiencias que les brinda su entorno, siendo el aprendizaje el resultado de la interacción con sus iguales en los distintos contextos (Herrera y Guevara, 2022)

La educación basada en la inclusión muestra preocupación por todos los estudiantes de la escuela, luchando activamente contra la exclusión y las barreras que impiden la presencia, la participación y el éxito de todos (Ainscow, 2012). Por lo tanto, no podemos hablar de inclusión sin mencionar las barreras que se suceden en el ámbito escolar.

Las barreras a la inclusión

A juicio de López Melero (2011), hablar de barreras supone hablar sobre estudiantes que no logran aprender, debido a ciertos obstáculos que se encuentran en el camino y dificultan o limitan su aprendizaje, participación y convivencia. Wilches, como se citó en Arias Huertas et al. (2020), afirma que las barreras son impedimentos para desarrollar los procesos inclusivos de forma adecuada, atendiendo tanto a igualdad de condiciones como de oportunidades.

Tipos de barreras

Existen diferentes tipos de barreras que limitan el “acceso, la presencia, participación y aprendizaje de cada estudiante” (Ayala de la Peña et al., 2023). En el documento del Diseño Universal y Aprendizaje Accesible, en adelante DUA-A (Agustí et al., 2021), se plantea que las barreras existen cuando se ven limitados factores como la movilidad, la comunicación y la comprensión. Atendiendo al Decreto 104/2018, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, los principios de accesibilidad se clasifican en cuatro ámbitos: física, sensorial, cognitiva y emocional (citado por Agustí et al., 2021).

La accesibilidad física está relacionada con aspectos como la movilidad, desplazamiento y manipulación de los recursos presentes de forma cómoda y segura (Agustí et al., 2021). La accesibilidad sensorial incluye el acceso a la información y manipulación de recursos a través de los sentidos (Agustí et al., 2021). Con respecto a la accesibilidad cognitiva implica el acceso al aprendizaje a través de la comprensión, la memoria y la atención (Agustí et al., 2021). Y por último siguiendo con las aportaciones de Villaescusa, M. (2017), citado por Agustí et al. (2021), la accesibilidad emocional es el producto de la “interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y el contexto que puede limitar o facilitar el aprendizaje y la participación”.

Siguiendo el criterio de López Melero (2011), clasifica las barreras que impiden los tres pilares básicos de la inclusión, participación, presencia y aprendizaje, en tres ámbitos diferenciados: barreras políticas, que tienen que ver con normativas y leyes

contradictorias; barreras culturales, que implican tanto los conceptos como las actitudes hacia la diversidad; y, por último, las barreras didácticas, que hacen alusión al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando de referencia la clasificación de López Melero (2011), procedemos a analizar en detalle cada una de ellas. Comenzando por las barreras políticas, en las que las prácticas inclusivas no son del todo satisfactorias debido a la contrariedad de las leyes y normativas educativas (López Melero, 2011). “No liguemos las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum” (López Melero, 2011). Las leyes abogan por un currículum diverso que dé respuesta a la diversidad del alumnado, sin embargo, en la práctica se llevan a cabo adaptaciones curriculares para aquellos alumnos diversos (López Melero, 2011). Por otro lado, López Melero (2011), agrega las leyes declaradas por la UNESCO en 1990, que destacan que la educación debe ser para todos, sin embargo, aún existen centros de Educación Especial, que contribuyen a una educación segregadora, además de la existencia de profesores/as de apoyo educativo en centros ordinarios que emplean su función fuera del aula ordinaria. Las políticas deben ser compatibles con las prácticas inclusivas, para que estas verdaderamente sirvan de apoyo tanto al profesorado (López Melero, 2011), como de ayuda al alumnado.

En relación con las barreras culturales que se suceden, radican las bajas expectativas que se plantean hacia el alumnado diverso, por el simple hecho de etiquetarlo como alumno con necesidades educativas especiales (Booth y Ainscow, 2011). Estos autores defienden que hay barreras que se pueden encontrar también en las relaciones entre los discentes y los adultos.

Wilches (2015) indica la necesidad imperiosa de sustituir estos conceptos que generan actitudes de rechazo por parte de la sociedad, que ven a estas personas como seres incompletos e imperfectos (citado por Arias Huertas et al., 2020). Pero las barreras también pueden encontrarse en las familias (Booth y Ainscow, 2011). Los conceptos y actitudes que se han adoptado en la sociedad complican, en muchos casos, la aceptación del diagnóstico por parte de la propia familia de estos alumnos, ya que “en muchos casos no están preparadas para asumir la realidad de tener un niño especial” (Arias Huertas et al., 2020). Sucede también lo mismo con las familias de alumnos que cuentan en sus aulas con compañeros que disponen de capacidades diversas, produciéndose cierto rechazo, por lo que se muestran ajenos a la participación en jornadas de convivencia que mejoren la cohesión social (De Haro et al., 2019). Por lo tanto, no solo debemos cambiar el lenguaje, sino el pensamiento

sobre el mismo, tal como afirma López Melero (2011). La presencia de un niño o niña diverso en las aulas no implica que se esté logrando la inclusión educativa, siendo el pensamiento de muchos de los docentes en la actualidad (López Melero, 2011).

Valoremos a todas las personas por igual, dejando a un lado las etiquetas (Booth y Ainscow, 2011). Dejemos de hablar de niñas y niños discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza aprendizaje (López Melero, 2011). Este último ámbito, referido a las barreras didácticas son aquellas que impiden el aprendizaje, participación y éxito del alumnado debido estrategias didácticas que impiden el cumplimiento de estos pilares de la inclusión. Estas estrategias didácticas, como detalla Abellán-Rubio et al. (2021) en su estudio, se caracterizan por ser poco flexibles y estandarizadas, dificultando la consecución de una escuela para todos. Dicha intransigencia supone un obstáculo para los docentes a la hora de adecuar los contenidos a las necesidades de cada uno de su alumnado, sobre todo para aquellos que presentan dificultades (Abellán-Rubio et al., 2021).

Estas barreras se deben, en buena parte, a la formación docente con respecto a la diversidad. Una formación que tras el estudio llevado a cabo por Arias Huertas et al. (2020) en el que se realizaron entrevistas a los docentes, declararon carecer de formación profesional para atender a la diversidad y, por consiguiente, desconocen las herramientas necesarias para brindar a su alumnado que atiendan a sus características. Esto implica una falta de coordinación docente, sumada a la carga de trabajo y la falta de tiempo, en la que se ven afectadas las relaciones docentes (Abellán-Rubio et al., 2021). Asimismo, esto provoca una desigualdad con respecto a las responsabilidades de los docentes hacia la atención a la diversidad, delegando toda la función relacionada con los procesos inclusivos a los profesionales de apoyo, que a veces la realizan de forma solitaria (Abellán-Rubio et al., 2021).

Por otro lado, las barreras didácticas también están asociadas al factor económico. En el estudio de Arias Huertas et al. (2020), los docentes expresan que muchas familias no disponen de recursos para atender a sus hijos. Así como la falta de recursos en muchas escuelas, sumados a una metodología inadecuada que supone un importante obstáculo para la participación y el aprendizaje del alumnado (Ainscow et al., 2014).

López Melero (2011) destaca la importancia de concebir la escuela y sus aulas como un espacio que destaque por sus valores y cultura, en la que el alumnado pueda aprender de forma compartida, intercambiando experiencias, en un ambiente solidario

y de respeto, partiendo como base para el aprendizaje de la motivación y el interés de todos.

Resulta contradictorio exponer todas las consecuencias acerca de las barreras que se producen en el entorno escolar y mencionar que estas limitaciones pueden suponer ciertos beneficios a las escuelas y al alumnado. Booth y Ainscow (2011), señalan que dentro de lo malo que pueden acarrear las barreras a la inclusión, gracias a ellas se pueden generar nuevas ideas con el objetivo de revisar, planificar y llevar a cabo prácticas y culturas mucho más inclusivas. Por tanto, se puede deducir que las barreras pueden convertirse en un recurso para el centro, en un estímulo que pretenda ampliar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado de forma eficaz (Booth y Ainscow, 2011).

Objetivo de las escuelas

Los sistemas de educación tienen un desafío, que es el que trata de alcanzar la equidad e inclusión de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2013), procurando que todos sean atendidos en la escuela ordinaria, independientemente de sus características personales (Durán y Giné, 2011). Se basa en la búsqueda constante de que todo el alumnado tenga presencia, participación y éxito en la escuela, siempre desde el respecto a la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje (Hernández y Ainscow, 2018). Por lo tanto, se podría afirmar, tal como plantearon Ainscow y Miles (2008), que el objetivo principal de las escuelas es responder a la diversidad de los discentes, y eso solo puede darse lugar si se modifican las políticas, las culturas y las prácticas en los centros educativos, tal como se vio reflejado anteriormente. Se trata de un reto que deben afrontar los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y la sociedad en sí (Durán y Giné, 2011).

Para lograr dicha reestructuración se precisa conocer todos aquellos elementos que actúan como barreras para lograr una educación inclusiva (San Martín Ulloa et al., 2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) en concreto el objetivo número 4, aboga por el derecho de los estudiantes a una educación de calidad que sea inclusiva y equitativa para todos. Por lo tanto, las instituciones educativas tienen el compromiso y la responsabilidad de eliminar todas aquellas barreras que limiten la consecución de este derecho, además de fomentar aquellas acciones que aseguren y garanticen este objetivo.

Así lo verifica López Melero (2011), se deben conocer cuáles son las barreras que impiden la participación, convivencia y aprendizaje de los estudiantes, pero también es

necesario saber cuáles son aquellas ayudas que nos permiten ir por el camino hacia la inclusión. Por lo tanto, se deben analizar dichas barreras y facilitadores presentes en las políticas, culturas y prácticas de cada escuela (Ayala et al., 2023). Unas barreras que impiden el desarrollo del alumnado y que aparecen en las interacciones con el contexto (Herrera y Guevara, 2022).

Una vez se han identificado y analizado dichas barreras, se deben plantear estrategias que sean capaces de reducirlas e incluso eliminarlas (Agustí et al., 2021). Para que esto ocurra, la clave radica en conocerlas y comprenderlas bien por parte de los profesionales educativos y el análisis de por qué están sucediendo (López Melero, 2011). “Este será el paso necesario para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos” (Ayala et al, 2023). Los planes que se diseñen deben basarse en la colaboración abierta por parte de toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2011).

¿Cómo lograr la inclusión?

Durán y Giné (2011) enfatizan en que “la inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido con el fin de mejorar las condiciones y oportunidades para el alumnado”. La inclusión es un proceso continuo en el que no se alcanzará nunca la perfección absoluta (Ainscow et al., 2014). Es por ello por lo que la consecución de la inclusión educativa es un reto complejo en el que se debe tener en cuenta el contexto y las necesidades, tanto del centro como del aula (Hernández y Ainscow, 2018). Solo se logrará el progreso hacia la inclusión si se identifican las dificultades por parte del alumnado, como el resultado de la organización de los centros, el currículo y las formas de enseñanza (Skrtic, 1991, citado por Ainscow et al., 2014).

De acuerdo con López Melero (2011), si queremos hablar de inclusión, debemos hablar de una sociedad justa que se enfrente con equidad a los desequilibrios que se encuentran en ella. Y para ello, siguiendo con lo que señala este autor, es el sistema educativo quien deber comenzar este cambio de visión hacia su diversidad en las aulas. Con este propósito, debe crear una cultura inclusiva dentro de un espacio seguro y afable que contemple y acepte a todos, sin importar cuales sean sus orígenes o características, impulsando unos valores que reconozcan las diferencias como un aspecto enriquecedor para la convivencia y el aprendizaje (Ayala et al., 2023).

Dicha cultura inclusiva debe enfocar su mirada a todas las personas que puedan estar en riesgo de exclusión y fracaso, no solo aquellos que tengan un diagnóstico (Herrera y Guevara, 2022). Teniendo en cuenta las palabras de Durán y Giné (2011), la inclusión debe ofrecer mejores oportunidades a todo el alumnado, independientemente de sus condiciones. Y es que cabe destacar que para que todos obtengan una educación de calidad, todos merecen ser educados en un mismo espacio, juntos (López Melero, 2011). Para ello es necesario dejar de fijar la atención a los defectos, para dirigirla hacia las barreras del contexto, y así poder surgir planteamientos de sugerencias y ayudas para la mejora de la respuesta educativa (Herrera y Guevara, 2022).

Ainscow (2012) agrega que la exclusión social existe debido a las actitudes y respuestas que se dan en la sociedad hacia la diversidad. Por tanto, son las actitudes, tanto de docentes como de estudiantes, las que pueden promover o frenar un ambiente justo e inclusivo (Ainscow et al., 2013). Para que la inclusión educativa deje de ser un sueño, debe existir voluntad por parte de toda la comunidad para lograrla (Ainscow et al., 2014).

La importancia de contar con docentes comprometidos y bien preparados es la clave para lograr una educación de calidad que sea a su vez inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Sin embargo, diferentes estudios revelan que el profesorado no recibe una buena formación en la etapa universitaria que le capacite para atender a una sociedad diversa, por lo tanto, debe mejorarse aquella formación inicial de los docentes (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Aunque, San Martín Ulloa et al. (2020), sugieren la formación continua del profesorado para el camino hacia la inclusión, por lo que no basta con tan solo un curso de formación.

Por parte de los organismos educativos deben ofrecer a su vez, espacios pedagógicos para los profesionales educativos, como talleres y mesas de diálogo, donde se compartan experiencias, técnicas y recursos (Arias Huertas et al., 2020). Se trata de crear tiempo y espacios de colaboración entre los docentes para que trabajen colaborativamente, con el fin de contribuir a la mejora de los centros, a la vez que resulta enriquecedor aprender, compartir y apoyarse mutuamente entre compañeros y compañeras (Durán y Giné, 2011). Al trabajar conjuntamente se conocen diferentes puntos de vista y otros enfoques metodológicos (Booth y Ainscow, 2011). Y es que según declara López Melero (2011), existe un porcentaje de docentes que se resisten al cambio, pero si el cambio se produce en todo el profesorado, esta negación al cambio puede ser menor.

No solo es fundamental la cooperación entre docentes, también como profesionales se debe contar con el apoyo y colaboración de las familias para disminuir las barreras del contexto (Herrera y Guevara, 2022). La labor de educar no es exclusiva del profesorado, sino que se trata de una tarea compartida con la familia (López Melero, 2011), un agente trascendental en la educación del alumnado, con el que hay que colaborar para ir juntos hacia una misma meta.

El cambio hacia una educación inclusiva radica también en un cambio en el rol docente, dejando atrás aquel papel de mero trasmisor de conocimientos y aplicador de técnicas para ser un explorador que haga del aula un lugar de aprendizaje compartido, en el que la clase es percibida como una unidad, donde todos aceptan la diversidad existente y además se ayudan entre todos, superando las dificultades (López Melero, 2011). El docente moderno, debe encontrar nuevas estrategias (Arias Huertas et al., 2020), que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes y que sean a su vez motivantes para todos, además de mostrar interés y preocupación, aumentando su capacidad de relación con ellos y convirtiendo la escuela en un espacio ameno y agradable en el que los niños y niñas se sientan bien y quieran permanecer (Herrera y Guevara, 2022).

El docente necesita también conocer muy bien el currículo, esto le permitirá poder adaptarlo a las condiciones de aula (Durán y Giné, 2011). Desde el currículo se instauran las formas de enseñar, las actividades y los climas que deben darse en un centro (Booth y Ainscow, 2011). Un currículo que debe ser abierto y flexible, que parta de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Arnaiz-Sánchez et al., 2021), y proporcione a todo el alumnado las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje (Agustí et al., 2021). Un currículo que se adapte a las necesidades de cada uno y que a través de unos elementos curriculares inclusivos enriquezca a todos (Hernández Sánchez et al., 2018). No se trata de un currículo en el que todo el alumnado reciba lo mismo, sino de un currículo que contemple a la diversidad y la contemple ofreciendo un abanico de posibilidades que dé cabida a todos (López Melero, 2011). Booth y Ainscow (2011) sugieren que tanto el contexto físico como las personas suponen un recurso para el currículo del que se debe partir.

Partiendo de esta idea, el alumnado supone un recurso capaz de aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos y todas en el aula (Ainscow, 2012). Por lo tanto, una labor muy importante de los y las docentes es conocer muy bien a su alumnado (Durán y Giné, 2011), con la finalidad de reconocer sus puntos fuertes y

dificultades y utilizarlos como ventajas para diseñar las dinámicas y actividades (Agustí et al., 2021).

Para ello, en el documento del Diseño Universal y Aprendizaje Accesible, se remarca la importancia de conocer la forma de aprender de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, a través de un análisis exhaustivo y sistemático, y para ello, nos recomiendan elaborar un currículum vitae de cada uno de ellos en el que se detallen sus competencias curriculares, características, puntos fuertes, dificultades e información relevante (Agustí et al., 2021).

Ante la evidencia de la diversidad en el alumnado en cuanto a sus capacidades, como señalan Hernández y Ainscow (2018), es fundamental realizar un cambio en las prácticas educativas, empleando para ello, unas metodologías mucho más activas, donde se implique al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, siendo el protagonista de su desarrollo. El alumno, desde este planteamiento, aprende desde la exploración activa y significativa en un ambiente estimulante que le permite desarrollar su pensamiento crítico (López Melero, 2011). De ahí la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje que den cabida a la diversidad del alumnado (San Martín et al. 2020).

Con este propósito, a juicio de López Melero (2011), los materiales de aprendizaje deben convertirse en oportunidades para la reflexión e intercambios de conocimiento, dejando de ser meros transmisores de información que los alumnos deben interiorizar sin razonar. Esto contribuirá al fomento de apoyos entre iguales, a aprender de los demás y mejorar la convivencia (Agustí et al., 2021). Este cambio impulsará la creatividad y originalidad del docente, pero a su vez será un trabajo mucho más complejo que implica mayor dedicación y tiempo, en la búsqueda constante de métodos y formas de enseñar (López Melero, 2011).

¿Qué es la metodología TEACCH?

Existen una infinidad de métodos y estrategias de aprendizaje que den cabida a todo el alumnado. Concretamente centraremos nuestra investigación en la metodología por la que surgió el presente trabajo. Dicha metodología se le conoce como Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children, más comúnmente conocida como TEACCH. Se trata de una metodología destinada al tratamiento y la educación para niños con autismo y problemas de comunicación (De Goñi, 2015). Esta metodología trabaja las habilidades comunicativas, cognitivas, perceptivas y motrices, centrándose en las características y

necesidades del autismo, adaptando y estructurando el ambiente (Sanz Cervera et al., 2018).

Tal como define Gándara (2007), la metodología TEACCH trata la comprensión del autismo, partiendo de sus puntos fuertes para potenciar la independencia y adquisición de habilidades funcionales para desenvolverse en su vida diaria. Esta comprensión parte de la interacción del niño con su entorno (Mesibov et al., 2015, citado por Sanz Cervera et al., 2018)

La enseñanza basada en el programa TEACCH, aparte de adaptar las intervenciones a las características del alumno/a, también se caracteriza por la importancia que se les otorga a las familias en este proceso, así como el desarrollo de experiencias basadas en la enseñanza estructurada (Van Bourgondien y Schopler, 1996, citado por Virues Ortega et al., 2013). Dicha enseñanza estructurada, en la que se profundizará más adelante, organiza el ambiente y ofrece la información de una forma visual, precisa y repleta de sentido para el alumnado (Mesibov, 1997).

Por tanto, el principal objetivo de esta metodología es la de fomentar la autonomía e independencia del alumnado, así como evitar posibles conflictos conductuales basados en la incompreensión del ambiente (Gándara, 2007).

¿Dónde surge y por qué surge?

La metodología TEACCH surgió en la Universidad de Carolina del Norte de los Estados Unidos a finales de los años 60 por el profesor Eric Schopler y su equipo de profesionales (Sanz Cervera et al., 2018). El propósito de este proyecto fue mejorar las atenciones para aquellos niños con autismo (Schopler, 1994, citado por Skokut et al., 2008). Sin embargo, a lo largo de los años se implantó dicho programa en todo el estado, debido a sus buenos resultados (Mesibov y Howley, 2010, citado por De Goñi, 2015).

Gracias a sus primeros estudios, descubrieron que los niños con autismo se sienten mucho más cómodos cuando la enseñanza es estructurada, es decir, cuando el adulto decide los materiales que se van a usar, cómo se van a usar y su duración (Schopler et al., 1995). Por otro lado, a través de observaciones, se concluyó que la mejor forma de aprender de estos niños es a través de la información visual, más que la auditiva (Mesibov et al., 2004). Es por ello por lo que Schopler (1993) incluyó como base del programa la enseñanza estructurada, a través del procesamiento de la información visual (Schopler et al., 1995).

Colectivo al que va dirigido: el autismo y sus características

Esta metodología, como bien se ha ido mencionando a lo largo de este marco teórico, surgió para dar respuesta al colectivo autista y aquellos con dificultades en comunicación. Butler (2016) define la comunicación como una habilidad necesaria, que a veces resulta bastante complicada. El Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA, se trata de un trastorno del desarrollo neurológico. Así se encuentra clasificado en la guía DSM-V, y se caracteriza por presentar dificultades permanentes en cuanto a la comunicación y la interacción con las personas en diferentes contextos, así como presentar patrones repetitivos de conducta, intereses restringidos y la obstinación por el seguimiento de rutinas (American Psychiatric Association, 2014).

Gracias a las investigaciones que realizaron Schopler y su grupo de investigación, se descubrieron las dificultades que presentan las personas con TEA para comprender la información social y emocional con respecto al resto de la población (Schopler et al., 1995). Esto repercute en la forma de relacionarse adecuadamente con las demás personas y objetos de su entorno (Gándara, 2007). Schopler et al. (1995) destacó una serie de características con respecto a este colectivo, que parte de los problemas en la comprensión y expresión verbal, mencionó sus dificultades para aceptar los cambios, mantener la atención y recordar aquello que no le genera un interés. Sus intereses suelen ser restringidos al igual que sus interacciones sociales (Mesibov et al., 2004). Para ellos es complicado comprender aquellos conceptos abstractos, como por ejemplo el paso del tiempo (Panerai et al., 2002).

Sin embargo, las personas con autismo, de acuerdo con Oliveira et al. (2018), son grandes aprendices visuales y les atrae los recursos electrónicos. Por otro lado, también muestran gran capacidad cognitiva en aquellos aspectos que suponen un interés especial para ellos (Schopler et al., 1995).

Cabe destacar que, tal como representa el nombre del trastorno, se trata de un amplio espectro de características muy heterogéneas que pueden presentar las personas (Sanz Cervera et al., 2018), por tanto, no hay dos personas con autismo iguales, sino que presentarán diferentes grados de intensidad que afectarán de forma diversa a cada uno (Gándara, 2007). Es por ello por lo que es preciso conocer al alumno para poder ofrecer una intervención que se adapte a las necesidades específicas de cada uno (Sanz Cervera et al., 2018). Estas metodologías e intervenciones deben mitigar todas aquellas barreras y limitaciones que puedan encontrarse como la exclusión y el aislamiento, por tanto, deberán potenciar la

interacción social con el fin fomentar su desarrollo y aprendizaje como el resto de los alumnos y alumnas del aula (Oliveira et al., 2018).

Es por ello por lo que surge la metodología TEACCH, como un cambio de visión hacia la mirada del autismo, en la que el enfoque y la causa de dicho trastorno se dirigía hacia los padres y su forma de crianza (Schopler, 1996, citado por Mesibov et al., 2004). Una metodología que se caracteriza por el uso de la percepción y las ayudas visuales, adaptándose así a las características propias de las personas autistas para que puedan ser más independientes (Panerai et al., 2002). A continuación, pasaremos a conocer en profundidad las características de esta metodología.

Características de la metodología TEACCH.

El método TEACCH utiliza los puntos fuertes de las personas con autismo (Sanz Cervera et al., 2018), apostando por un sistema de comunicación funcional que no se centra en la forma del lenguaje, sino en hacer que las habilidades comunicativas sean útiles para desenvolverse de forma autónoma en su entorno (Gándara, 2007). Schopler et al. (1995) destacan la relación del método TEACCH con la enseñanza estructurada, que se caracteriza por seguir cuatro principios: la organización del espacio, la inclusión de horarios, los sistemas de trabajo y la organización de las tareas. En este tipo de enseñanzas es el maestro quien decide el material, el tiempo y la forma de trabajo del niño (Mesibov, 1997).

Un aspecto fundamental de la intervención TEACCH es la evaluación, que supone un elemento clave para su desarrollo. Previo al comienzo de la intervención es necesario evaluar el tipo de comunicación que presenta el alumno y su nivel de desarrollo para determinar el tipo de comunicación que se llevará a cabo durante la intervención, es decir, si se utilizarán objetos reales, imágenes o letras (Gándara, 2007). Las valoraciones y evaluaciones de las características sociocognitivas son esenciales para introducir cualquier método de intervención (Schopler et al., 1995). Para dichas valoraciones, es fundamental contar con las observaciones informales de las familias, un grupo principal en el método TEACCH, siendo ellos quienes pueden aportar información valiosa acerca de los alumnos, ya que los conocen mejor (De Goñi, 2015).

Pasemos a continuación a ver en detalle en qué consisten los cuatro principios por los que se rige la enseñanza estructurada en la metodología TEACCH.

Organización física

De acuerdo con Schopler et al. (1995), para la organización física del aula es fundamental que las distintas zonas sean claramente identificables, para facilitar la comprensión de las tareas y actividades que se desempeñan en cada una de ellas. La manera en la que se organizan las zonas, el mobiliario y los materiales deben asegurar unos límites a través de barreras visuales, que permitan delimitar los espacios, así como evitar posibles distracciones, para que el alumno centre su atención en la tarea (Gándara, 2007).

El espacio de un aula TEACCH está organizado por áreas, como por ejemplo el área de trabajo en grupo, de juego, de trabajo independiente, de snack, de arte, de música, de transición, etc. (Schopler et al., 1995; Gándara, 2007). Estas áreas deben estar señalizadas con marcadores visuales y permitirán que el alumnado se desenvuelva de forma autónoma, debido a que sabrán de antemano qué tipo de actividad desempeñarán en cada zona (De Goñi, 2015).

Centrando la atención en el área de transición, se trata de una zona del aula diseñada para que los alumnos puedan orientarse mejor ante los cambios de actividades (Gándara, 2007). Para ello, cuentan con un calendario que pondrá en situación al alumnado con respecto a las actividades que se realizarán a lo largo del día, así como el orden en que se desempeñarán (Gándara, 2007). Esto contribuirá a evitar conductas no deseadas ante la ansiedad del alumnado con respecto a cambios o imprevistos, ya que estos pueden controlar lo que sucede en el entorno.

Horarios

Adentrándonos un poco más en la anticipación de las actividades con el calendario, en la enseñanza TEACCH los horarios suponen un elemento fundamental para el desarrollo de esta metodología. Como expresa Panerai et al. (2002), el tiempo supone un concepto abstracto que no es perceptible de forma visual. Los horarios ayudan a anticipar y predecir los acontecimientos que tendrán lugar en el aula, así como su orden, de forma visiblemente clara (Schopler et al., 1995). El formato de presentación de los horarios puede variar en función de las características y el nivel desarrollo de los niños y niñas. Los horarios se pueden presentar por medio de objetos, imágenes o formas escritas, tratando de que sean fácilmente comprendidos por el alumnado (Schopler et al., 1995). Por tanto, se trata de un elemento individualizado a cada uno de los niños y niñas del aula.

Sistemas de trabajo

A diferencia de los horarios que organizan las tareas del día de forma general, los sistemas de trabajo indican al alumno en qué consiste la actividad y qué tienen que realizar (Gándara, 2007). Estos sistemas muestran al alumnado de forma visual qué deben hacer, cuánto trabajo le queda por realizar y cuándo habrán terminado, que dependiendo de sus niveles de desarrollo se utilizarán objetos reales, imágenes o palabras (Schopler et al., 1995). También ofrece información sobre qué materiales necesitarán y cómo deberán realizar las distintas tareas (De Goñi, 2015). La ventaja principal de estas plantillas es que es una forma de dar instrucciones a los niños para que realicen la tarea de la forma que se les pauta y no de la forma que ellos consideran (Schopler et al., 1995).

El material que se les presenta al alumnado es totalmente individualizado y adaptado a las características de cada alumno (Panerai et al., 2002). Algunos de los materiales más habituales en la enseñanza TEACCH son a través de cajas de zapatos o en carpetas, resultado útiles para el trabajo autónomo (Gándara, 2007).

El modo de uso de los sistemas de trabajo consiste en proporcionarles las tareas a realizar en cajas a la izquierda de los alumnos, de manera que cada vez que las vayan terminando, las colocarán en las cajas de su derecha, que simboliza que han acabado la tarea (Mesibov y Howley, 2010, citado por De Goñi, 2015). Esto fomentará al alumnado a trabajar de forma independiente sin la necesidad de la asistencia o supervisión de un adulto (Schopler et al., 1995; Panerai et al., 2002).

Un elemento que ayuda a incentivar la motivación en los niños y niñas a la hora de trabajar son los reforzadores (Schopler et al., 1995). Por lo tanto, resulta necesario enseñar a los alumnos a trabajar con el fin de obtener dichos refuerzos, unos refuerzos que deben ser individualizados a cada estudiante, así como, la frecuencia en que ofrecer el incentivo, valorando el interés y la evolución del niño o la niña (Schopler et al., 1995).

Organización de tareas

El último principio de la metodología TEACCH es la organización de las tareas, unas tareas que deben ser organizadas de forma visual (Gándara, 2007), que ayuden a los alumnos a clarificar las actividades y seguir patrones como por ejemplo: clasificar según características, seguir instrucciones, etc. (Schopler et al., 1995) La organización de las tareas debe adaptarse también a los niveles de desarrollo del alumnado (Skokut et al., 2008). Esta organización de las tareas se utiliza para hacer accesible la

información, pudiendo hacer uso de etiquetados, colores y limitación de materiales (Gándara, 2007).

Beneficios y efectividad de la metodología TEACCH.

Uno de los grandes beneficios que se puede destacar de esta metodología es que se trata de un método destinado a cualquier edad y útil para cualquier nivel de desarrollo (De Goñi, 2015). Inicialmente esta enseñanza se utilizaba exclusivamente en centros de educación especial, pero actualmente, ha traspasado esta barrera y es utilizada en entornos inclusivos, considerándose valiosa tanto para todas las personas, con o sin trastorno (Benton y Johnson, 2014, citado por Sanz Cervera et al., 2018). Esto se debe a que es un método que se puede adaptar bien a cualquier persona, ya que su aportación principal es estructurar la enseñanza de forma visual, pudiendo esto beneficiar a todos (Schopler et al., 1995).

En un estudio de revisión elaborado por Sanz Cervera et al. (2018) para investigar acerca de la efectividad de la metodología TEACCH, se demostró que este método de intervención mejoró la mayor parte de áreas afectadas en los niños con autismo, como las habilidades de comunicación, la percepción, la interacción social, la motricidad fina y gruesa, así como el funcionamiento cognitivo. Los estudios que fueron investigados mostraron una reducción de las estereotipias, intereses obsesivos y la negación a la flexibilidad en las rutinas (Sanz Cervera et al., 2018).

Es fundamental que se inicie el programa en edades temprana en los niños para que resulte más eficaz, como se demostró en la evaluación realizada por Fornasari et al. (2012) (citado por Sanz Cervera et al., 2018).

Otro de los beneficios que ha mostrado este tipo de intervención es la reducción del estrés por parte de padres (Sanz Cervera et al., 2018). Un método que ha considerado a las familias como coterapeutas junto a los docentes, quienes buscan el desarrollo y bienestar de los niños (Gándara, 2007). Schopler (1987) los consideraba un recurso eficaz para lograr la evolución de los estudiantes, dejando de ser considerados la causa principal del trastorno autista (citado por Panerai et al., 2002). Los padres pueden y deben ser formados en el uso de la enseñanza estructurada, un sistema que ha demostrado que las interacciones entre padres e hijos son mucho más positivas, debido al fomento de la cooperación por parte de los niños (Marcus et al., 1978, citado por Mesibov, 1997). Si se hace a las familias participes de la aplicación del programa en el hogar, se puede obtener como resultado favorecedor un fomento del aprendizaje

y desarrollo de los niños, así como un ambiente agradable y positivo en cualquier entorno de la vida de los alumnos (Panerai et al., 2009).

Metodología

Diseño metodológico del análisis de la situación o del diagnóstico de necesidades

Llevar a cabo un diseño para el análisis de la situación en un aula ordinaria de educación infantil, con el objetivo de implantar una metodología basada en los principios TEACCH, es fundamental para adaptar de forma exitosa este enfoque atendiendo a las necesidades específicas del alumnado de este entorno en concreto. A continuación, se procederá a presentar el diseño metodológico que sustenta este estudio para llevar a cabo la intervención en el aula.

En primer lugar, se procederá a identificar a los participantes que adquirirán un rol importante en la adaptación e implementación de la metodología TEACCH en el aula, además de elaborar un análisis acerca del alumnado al que irá destinada esta intervención. Por otro lado, se recopilará información a través del uso de varios métodos como entrevistas a los docentes, observaciones directas en el aula, análisis del entorno, los recursos disponibles y la metodología utilizada por los docentes, etc.

Tras recopilar información, se procesarán y se analizarán los datos obtenidos para identificar las necesidades específicas y las barreras detectadas. Con este análisis se procederá al diseño de un plan detallado que incluya los pasos concretos para la correcta implementación de la metodología TEACCH en el aula ordinaria. Así mismo, se llevará a cabo un plan de evaluación para poder realizar un seguimiento del programa de intervención y evaluar así su efectividad para poder diseñar las pertinentes propuestas de mejora para el plan de actuación.

Participantes

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para atender a las necesidades de los niños y niñas de la etapa de infantil del curso de 3 años. Está dirigida a un grupo diverso que consta de 16 discentes. Entre el alumnado se encuentra una alumna que presenta características compatibles con el autismo, es por ello por lo que se ha planteado llevar a cabo una propuesta de intervención siguiendo los principios de la metodología TEACCH para poder dar respuesta a las necesidades de dicha alumna. A pesar de ser una metodología destinada principalmente a alumnado autista, esta propuesta de intervención incluye al resto del alumnado del aula, con el propósito de llevar a cabo una intervención inclusiva en el aula ordinaria, de la que puedan beneficiarse y enriquecerse cada uno de los estudiantes.

Además de los discentes, este programa también involucra a la maestra del aula, así como a los demás docentes que imparten en el aula, siendo la participación activa

de estos agentes esencial para el desarrollo y progreso de este programa de intervención.

El centro educativo donde se va a llevar a cabo la intervención es un colegio privado de carácter religioso de línea dos, que abarca las etapas de Infantil a Secundaria. Se encuentra ubicado en la isla de Tenerife, en el municipio de San Cristóbal de La Laguna. La institución se encuentra ubicada en el barrio de La Verdellada, un entorno tranquilo y seguro, con zonas de ocio para los niños en sus alrededores, tales como un parque, un campo de fútbol y jardines extensos. Se encuentra a 1 kilómetro de la zona urbana y el casco histórico de La Laguna, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 1999. Un entorno repleto de historia y cultura que resulta enriquecedor para el aprendizaje.

Procedimiento

El procedimiento que se ha llevado a cabo para el planteamiento y diseño del programa de intervención dio comienzo en enero, por un contacto previo con el centro educativo en el que se solicitó permiso para poder realizar las prácticas profesionales ofrecidas por la universidad. Tras aprobar mi presencia en el centro como alumna en prácticas en el departamento de Orientación, en el mes de abril comencé el periodo de prácticas en el que se me fue encomendada la labor de participar en el aula de 3 años de infantil como profesional de apoyo para una alumna que presenta dificultades con respecto al seguimiento y participación de las dinámicas de aula. Una vez asignada el aula en la que iba a intervenir, solicité el permiso para realizar unas encuestas a los docentes de aula para conocer de antemano la situación del caso y del aula.

A continuación, se procedió a realizar una observación directa en el aula con el propósito de llevar a cabo un análisis de la niña y el entorno en el que se desenvuelve. Dicho período de observación tuvo una duración de 2 meses, compatible con mi etapa en el centro, en el que se pretendió llevar a cabo un seguimiento exhaustivo y completo de la interacción de la niña a distintas horas del día y en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve en el centro habitualmente (aula, recreo, sala de psicomotricidad, salón de actos, etc.), así como su participación y actitud con respecto a los diferentes docentes que intervienen en el aula, como son la tutora, la maestra de psicomotricidad y el profesor de inglés.

Tras finalizar el período de observación y análisis de la realidad del aula, se procedió a elaborar un informe en el que se detallaran todos los aspectos relevantes recogidos durante las semanas de observación en el aula. Este informe dio paso al diseño de un programa de intervención basado en los principios de la metodología

TEACCH, con el propósito de ofrecer una alternativa de mejora que elimine las barreras de aprendizaje detectadas en el ambiente y metodología de aula, así como también pueda dar respuesta y atender a las características y necesidades de la niña, a la vez que puedan favorecer y beneficiar al resto del alumnado del aula.

El siguiente paso a continuación del diseño y planteamiento de la propuesta de intervención, sería la implementación del proyecto, así como su seguimiento y sus correspondientes evaluaciones, que estas serán llevadas a cabo por los agentes implicados en el proceso a principios del próximo curso escolar. Ya que, debido al corto periodo de tiempo en el centro, no fue posible realizar la intervención en este curso, ya que mi estancia en el centro concluía a finales de mayo. Por lo tanto, la presente propuesta se llevará a cabo en septiembre, comenzando por la adaptación del espacio física del aula a los principios por los que se rige la metodología TEACCH, en los meses de junio tras la finalización de las clases.

Instrumentos

Para llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades que presenta el aula, así como realizar un análisis completo de la situación, se emplearon diversos instrumentos de recopilación de datos. Estos instrumentos fueron seleccionados cuidadosamente con el fin de obtener una visión global y completa de la dinámica del aula, el ambiente, las relaciones e interacciones que existen, la eficacia de las prácticas educativas llevadas a cabo por parte de la maestra, así como las características y el nivel de desarrollo que presenta el alumnado, con el fin de detectar las barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje. A continuación, se detallan los instrumentos que fueron utilizados para este fin:

1. En primer lugar, para recabar una información detallada de la situación del aula, se ha considerado necesario realizar unas encuestas destinadas a los docentes, con la finalidad de conocer diferentes perspectivas acerca de la realidad del aula y del caso concreto, contando con sus conocimientos, percepciones, inquietudes y expectativas (véase anexo 1).
2. Para la detección de las barreras en el aula, se ha hecho uso de unos cuestionarios que miden la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional. Dichos cuestionaron fueron extraídos del *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A* (Agustí et al., 2021, pp. 166-170). Este recurso nos será útil a la hora de observar la disposición física del aula, la metodología y estrategias de enseñanza empleadas por la maestra y si estas son adecuadas y responden a las necesidades de todo el alumnado (véase anexo 2).

3. Asimismo, se ha procedido a llevar a cabo una observación directa, a través de una herramienta de observación, destinada a observar el día a día en el aula, la interacción entre la maestra y los niños y niñas, así como la observación directa de la niña con características compatibles con TEA, con el fin de conocer su comportamiento, su actitud, el desempeño y participación en las rutinas y dinámicas del aula, así como su interacción con el entorno físico y las personas que se encuentran en él, ya sea con sus docentes y con sus iguales (véase anexo 3).

Análisis de datos y técnicas de recogida de información para la evaluación de los resultados del programa de intervención

Teniendo en cuenta que nos encontramos en un aula de infantil, el método que se consideró más apropiado para recabar los datos necesarios a estas edades tan tempranas fue a través de la observación directa. Es por ello por lo que el análisis de datos sobre el diagnóstico de las necesidades y la situación del caso se realizará de forma cualitativa a través de unas rúbricas en la que se evaluarán aspectos como la motivación, la implicación, la autonomía del alumnado, el clima y el ambiente del aula, etc.

Se llevarán a cabo tres técnicas de recogida de información para evaluar los resultados del programa de intervención. En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial, previa a la implantación del programa de intervención en el aula. Cabe destacar que, a lo largo del curso, se llevará a cabo un seguimiento continuo del método, para poder evaluar de forma periódica la efectividad del programa y poder realizar los ajustes que se consideren necesarios. Por último, se llevará a cabo una evaluación al final del curso, con el fin de comprobar si la metodología empleada en la propuesta de intervención ha supuesto una mejora en la calidad de la respuesta educativa hacia la niña con signos relacionados con el autismo y sus compañeros y compañeras de aula. En el anexo 4 se podrán encontrar las diferentes rúbricas de evaluación.

Análisis de la realidad: Descripción del caso

Descripción del centro

En primer lugar, conoceremos en profundidad el centro en el que nos encontramos, con el fin de conocer sus características físicas y su metodología interna. Con ello conoceremos las oportunidades que tiene, además de detectar aquellas barreras que dificulten el acceso a la educación, de una forma inclusiva.

Dicho colegio, como bien se mencionó anteriormente, se trata de un centro privado de carácter religioso de línea dos que oscila desde la etapa de educación infantil, tanto primer como segundo ciclo hasta la etapa de secundaria.

Descripción de las instalaciones

El centro dispone de unas instalaciones completas que recientemente han sido reconstruidas, con el fin de actualizarse y brindar al alumnado y al profesorado nuevas oportunidades y recursos novedosos. En primer lugar, cuenta con un amplio patio de recreo destinado para las etapas de Primaria y Secundaria, en el que dispone de una cancha de fútbol y un gran pabellón deportivo que resulta beneficioso para aquellos días de lluvia. Junto al pabellón podemos encontrar la zona de la etapa de Educación Infantil, separadas por dos puertas que dan acceso directo al patio de recreo. Este cuenta con material de juegos, así como estructuras tales como: toboganes, casitas, una portería y una canasta. Desde el patio se puede acceder a cada una de las aulas de esta etapa, estando todas ellas conectadas entre sí por puertas que establecen conexiones desde su interior. Cabe destacar que estas aulas, han sido reformadas recientemente para este curso escolar que nos compete, y que hablaremos detenidamente de sus características en el siguiente apartado.

Por otro lado, cabe destacar que tienen un aula polivalente bastante amplia y luminosa, que cuenta con diversos materiales y recursos, como recursos TICs (una pantalla digital, altavoces y tabletas que se encuentran bien guardadas en un armario), un teatrillo con sus marionetas, también dispone de colchonetas con diversas formas que permite el juego y el movimiento, además del disfrute. En esta sala suelen hacer la clase de psicomotricidad en inglés.

El centro a su vez cuenta con un amplio salón de actos, equipado con una cabina con un equipo de sonido de alta gama que permite desarrollar los actos y celebraciones con una calidad excepcional. También dispone de biblioteca escolar, aula de música, de informática y servicio de comedor para el alumnado y profesorado.

Recursos personales del centro

El centro educativo dispone de un departamento de orientación, compuesto por un orientador y dos profesionales de apoyo a las NEAE, dichos profesionales son profesores en pedagogía terapéutica (PT), que llevan a cabo su plan de apoyo y refuerzo en una pequeña aula, justo al lado de la biblioteca.

Metodología del centro

Antes de comenzar el año, el equipo docente del centro se reúne para determinar qué proyectos se van a desempeñar a lo largo del curso escolar, y es el centro quien establece los materiales y recursos precisos para abordar dicho proyecto. La metodología que se lleva a cabo en el colegio se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dentro esta línea metodológica, se apuesta por el aprendizaje cooperativo, cuyo lema del centro es “Juntos mejor”. A su vez cuentan con un proyecto educativo, llamado “Hara”. Dicho proyecto se basa en la educación de la interioridad de las personas, trabajando por sesiones el trabajo corporal, la integración emocional y la trascendencia a través de técnicas de respiración, relajación, música, expresión artística y diversas dinámicas que llevan al alumnado, a las familias y a los educadores a descubrir quienes son física, psicológica y espiritualmente.

Descripción del aula

Espacio físico

Las aulas de infantil son semejantes, debido a que, como mencionamos en el apartado anterior, estas fueron recientemente reformadas. Las clases son bastante amplias, de color vivo y alegre, con buena iluminación natural, por los amplios ventanales que dispone hacia el exterior. El acceso al aula se hace a través del patio de Educación Infantil, al que es fácil acceder, ya que no cuenta con escaleras. Las aulas de la etapa, como ya se comentó, están interconectadas entre sí, y se encuentran distribuidas por orden de niveles.

Las aulas del mismo nivel disponen de un gran ventanal con una amplia puerta corredera de cristal transparente, que hace posible que pueda verse lo que sucede en la otra clase. Por otro lado, el baño es compartido también por niveles, contando con dos váteres y dos lavamanos, este cuenta con la característica de no tener paredes sino cristalerías, que hacen posible ver lo que sucede dentro del baño, otorgando a las maestras la tranquilidad suficiente de poder vigilar a los niños que acudan al baño, sin interrumpir las dinámicas del aula.

Con respecto a la distribución del aula, cuenta con cuatro zonas. Por un lado, encontramos la zona de la acogida que cuenta con una pantalla digital táctil con acceso a internet. En las paredes de la zona se encuentran colgados los paneles de la asamblea rutinaria, destacando que no son muy grandes y la mayor parte de recursos no están a disposición del alumnado, ya que la maestra guarda las tarjetas en unas cajas, a las que solo tiene acceso ella. También dispone de una pequeña estantería donde se almacenan los cuentos del aula, a los que solo tienen acceso, los de las últimas dos baldas.

La zona de trabajo se compone por cuatro mesas, agrupadas en grupos de dos. Cada grupo de dos mesas se compone de una zona específica, el rincón lógico-matemático y el rincón de las letras. A lado de las mesas, se encuentran unas estanterías, en las que se guarda el material escolar que necesitan para trabajar en dichos rincones (tales como ceras, lápices, plastilina, multicubos, regletas, puzzles, material de construcción, etc.) Cabe destacar que en estas estanterías también se encuentran guardados juguetes, que no están al alcance de los propios niños.

Por último, cuenta con la zona proyecto, que se encuentra ambientada con la temática del ABP que estén trabajando en dicho momento. Esa zona se va decorando a medida que van avanzando en el proyecto, con objetos, juguetes, peluches, cuentos, etc. Para dicho rincón se requiere la colaboración de las familias, quienes aportan todos los recursos y materiales mencionados anteriormente.

El aula, a pesar de estar organizada por zonas, estas se caracterizan por no encontrarse bien delimitadas y los materiales y recursos, en su mayoría, no están al alcance del alumnado.

Metodología del aula

La metodología llevada a cabo en el aula se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Cada proyecto tiene una duración media de 2 meses, por lo que, a lo largo del curso, abordarán un total de 6 proyectos de aprendizaje.

A pesar de que el centro educativo se decante por una metodología basada en ABP, desde dicha aula no se desarrolla de la forma más correcta, debido a que el proyecto se presenta a los niños como un tema motivador, sin embargo, a la hora de trabajar en él, la metodología de trabajo que realmente se usa está inspirada en la tradicional, apoyando la mayor parte del aprendizaje en la realización de fichas relacionadas con el proyecto o los contenidos curriculares. El rol del docente se define por ser transmisor de conocimientos y no ofrece muchas oportunidades al alumnado

para el aprendizaje activo y vivencial con el que puedan aprender observando, explorando, investigando, experimentando, jugando y manipulando.

Por otro lado, atendiendo a las necesidades de un aula de este nivel educativo, en la que prima la adquisición de hábitos y rutinas, así como alcanzar progresivamente mayor autonomía en las actividades cotidianas, la metodología del aula se basa en rutinas. Comenzando por las mañanas con la asamblea, en la que dos alumnos se encargan semanalmente de pasar lista, apuntar la fecha y el tiempo, haciendo uso de las tarjetas de la asamblea. Por último, se lleva a cabo una reflexión grupal, dependiendo de la temática que se proponga en la web del colegio. En estas reflexiones podemos encontrar canciones, cuentos o alguna cita célebre.

Tras la asamblea, se trabaja por rincones, en los que dos grupos acuden al rincón lógico-matemático y los otros dos grupos al rincón de las letras. El encargado de cada grupo debe colocar el icono de su grupo en dicha zona y los ayudantes de material, deben colocar en las mesas las bandejas de ceras y lápices para poder trabajar. Antes de comenzar la actividad, los niños y niñas deben esperar levantando la mano en alto, hasta que la maestra haga sonar la campana, siendo esa la señal de comenzar.

Los cambios de rincón, por el contrario, no están bien señalizados, ya que no pueden cambiar de rincón hasta que no hayan terminado la actividad correspondiente, siendo la maestra quien indica quien debe cambiarse. Siendo además bastante exigente con el resultado final de las tareas, llegando a borrar la actividad o dándole una ficha nueva para que la vuelvan a hacer de forma más adecuada. A aquellos infantes, que aún no tienen dominada la motricidad fina, suele optar por ayudarles a escribir o a pintar, guiándoles la mano. Por lo tanto, con esta metodología de trabajo, los grupos de trabajo finalmente acaban entremezclados y aquellos niños y niñas que precisan de apoyo, muchas veces no pueden hacer o no terminan la última actividad.

Solo aquellos alumnos que han pasado por los dos rincones y han terminado la actividad de forma adecuada, pueden acudir a la zona proyecto, para jugar y manipular los objetos que se encuentran en dicha zona. Generalmente, no disponen de tiempo necesario para estar en esa zona, porque llega el momento del desayuno, en la que la mayoría de las ocasiones deben hacer una fila por fuera del baño para ir pasando de uno a uno, mientras la maestra va sacando el desayuno de cada uno de la maleta.

Una vez que han terminado de desayunar, si disponen de tiempo, pueden ir a la zona de la asamblea y hacer uso de los cuentos que están a su disposición.

Ambiente del aula

El grupo del aula está compuesto por un total de 16 alumnos, siendo 6 niños y 10 niñas. Se encuentran agrupados por 4 equipos, compuestos por 4 personas cada uno. Sin embargo, en el momento de trabajo, trabajan dos grupos en la misma mesa. Dichos grupos, están compuesto de forma desigual, ya que no se basa en grupos mixtos, que creen un balance de alumnos y alumnas que no presenten apoyo, con los que sí necesitan ayuda. Por lo que se encuentran aquellos que no presentan dificultades en el mismo grupo, y los que presentan dificultades de aprendizaje o son menos autónomos, se encuentran agrupados en el mismo grupo.

A pesar de esto, el ambiente del aula se caracteriza por tener un clima de seguridad y de confianza, en el que entre los niños y niñas se respetan, se respaldan y se ayudan mutuamente, en especial aquellos niños que son más autónomos y se desenvuelven con mayor soltura en el aula.

En general no suelen producirse muchos conflictos en el aula, salvo en contadas ocasiones, al no querer compartir un objeto o estar en desacuerdo con el otro. En estos casos, sobre todo los más pequeños del aula, suelen tender a llorar y a buscar ayuda de la maestra, quien no suele dar mucha importancia a estos asuntos, transmitiéndoles que no es adecuado llorar. Mientras que los mayores, dependiendo del grado de madurez, pueden tratar de compartir o, por el contrario, llegar a defenderse con la fuerza. En estos casos la maestra suele tender a castigar al alumno que ha pegado, separándolo del grupo o privándole de jugar en el patio por un tiempo.

Perfil de la alumna

La alumna a la que irá dirigida nuestra propuesta de intervención, tiene 3 años, no ha acudido previamente a un centro de primer ciclo de educación infantil, por lo que comienza la escuela en el segundo ciclo, en el centro educativo que describimos anteriormente.

La alumna presenta características que hacen plantearse a los profesionales que podría tener Trastorno del Espectro Autista. Por lo que se ha planteado, desde el departamento de Orientación del centro, llevar a cabo un seguimiento dentro del aula por un profesor de apoyo, que lleve a cabo diariamente registros sobre su estilo de aprendizaje, conductas, actitudes y formas de relacionarse en el aula con su grupo de iguales y con su maestra.

Se trata de una alumna que, durante las dinámicas en gran grupo, no suele mostrarse participativa y dependiendo del día puede prestar más o menos atención, en

función de su grado de motivación e interés por la actividad o el tema del que trata, llegando en algunos momentos a ser partícipe, solo si se le pregunta directamente. Sin embargo, es habitual que se disperse y dé la sensación de estar inmersa en su mundo, ajena a lo que se acontece en el aula. Durante las dinámicas en gran grupo suele realizar movimientos repetitivos con su cuerpo, siendo incapaz de mantenerse quieta: como balanceos, dar pequeños saltos, mover los brazos, hacer gestos y muecas con su cara. Por otro lado, también suele hacer ruidos con la boca y cantar canciones que poco tienen que ver con lo que está aconteciendo en el aula.

Todas las estereotipias y ecolalias que suceden durante las dinámicas en gran grupo en donde se explican las tareas, dificultan que preste atención a las explicaciones, ocasionándole dificultades a la hora de abordar las tareas de forma individual, en las que se siente perdida y muestra dificultad a la hora de comenzar, manifestando que no puede hacerlo, incluso antes de coger el lápiz con sus manos. Por lo tanto, precisa de apoyo para explicarle de nuevo la actividad de forma individualizada.

Con respecto al trabajo individual, una vez que se le ha explicado individualmente lo que debe hacer, suele realizar las tareas de forma autónoma y sin mostrar dificultad, sobre todo en aquellas que impliquen pintar. Aquellas tareas relacionadas con la escritura de números o letras que no tienen guía de puntos suelen necesitar ayuda, a pesar de reconocer algunos números y las vocales. Por otro lado, en numerosas ocasiones imita y copia el trabajo de los compañeros y compañeras que se sientan junto a ella.

Cabe destacar que presenta baja tolerancia a la frustración, cuando le corrigen una tarea, por lo que suele reaccionar negándose a seguir trabajando. Otros momentos que le generan frustración son cuando le cambian los planes o algún objeto personal de sitio. En dichos momentos suele negarse a realizar las tareas, al igual que cuando observa que sus compañeros juegan en el aula, porque ya han terminado la tarea y ella aun no. En ocasiones expresa sus emociones, en especial aquellas que implican enfado o aburrimiento.

Con respecto a la relación con su grupo de iguales, no suele mantener conversación con nadie, ya que no es capaz de formar una frase usando más de cuatro palabras. Su juego suele ser solitario y solo se acerca a otros compañeros para demandar algún objeto que ellos tienen y ella desea, llegando incluso a pegar, gritar o quitárselo de las manos para conseguirlo. Por tanto, presenta mucha dificultad a la hora de compartir y jugar con los demás. Por otro lado, cabe destacar que tiene

especial fijación por un compañero concreto que se sienta en su misma mesa. Es con el único niño con el que en contadas ocasiones mantiene el juego de correr detrás de él y perseguirlo. Además, siempre está muy atenta a todo lo que hace y dice dicho compañero, llegando incluso a molestarse y mostrarse afectada cuando ve que este no está haciendo la actividad o tarea que debe hacerse en ese momento. Sus estados de ánimo suelen pasar de un extremo a otro en cuestión de segundos, e intensifica sus emociones, llegando a ser incluso exageradas en relación con el acontecimiento que ha vivido.

A nuestra alumna le encantan los cuentos y muestra mucho interés cuando en el momento previo a salir al recreo puede coger el cuento que desee de la estantería, llegando incluso a desayunar con prisa para no perderse dicho momento. Sin embargo, tal como hemos mencionado, le cuesta compartir con sus compañeros, sucediendo de forma habitual conflictos, por la necesidad de conseguir algún libro que tiene un compañero.

Por otro lado, muestra mucho interés y motivación por todas aquellas dinámicas que impliquen movimiento, siendo uno de sus momentos favoritos, aquellos días que tiene psicomotricidad en inglés, mostrando muy buena actitud, además de tener muy buena pronunciación con el inglés. Esto se debe a que se trata de una clase basada en rutinas, por lo que se muestra segura, al saber lo que va a suceder en cada momento, ya que las dinámicas y canciones se repiten en cada sesión. Es por ello que se sabe tan bien las canciones en inglés.

Barreras detectadas

A raíz de la descripción de la realidad y siguiendo el modelo del Diseño Universal y Aprendizaje Accesible por la Generalitat Valenciana (Agustí et al., 2021), hemos podido detectar que existen ciertas barreras en el aula, siguiendo unos cuestionarios, que se pueden encontrar en el anexo 2.

En primer lugar, se ha detectado que no existe margen para adaptarse a los intereses y motivaciones de los niños en los ABP, debido a que estos ya han sido creados y diseñados previamente a que empiece el curso escolar, por lo que estos no son flexibles ni están abiertos a ser modificados durante el año, tras conocer las características, estilos de aprendizaje y motivaciones del alumnado.

Otra barrera detectada ha sido la falta de metodologías activas e innovadoras que involucren al alumnado en su propio aprendizaje, convirtiéndose en el verdadero protagonista. El uso continuado de fichas para aprender les priva de poder experimentar, manipular y aprender en base al error, siendo este último mal visto por la docente, quien corrige, borra y manda a repetir actividades si los alumnos se han equivocado.

Por tanto, otra barrera que encontramos es esta metodología tan rígida, en la que existe fijación por el resultado final, y no hay tanto interés por el proceso del aprendizaje. Esto supone a los niños una carga emocional, ya que puede verse afectada su autoestima y confianza.

Así mismo, hemos podido comprobar como las aulas están equipadas con las nuevas tecnologías, un recurso que resulta atractivo y motivador para los niños y niñas, sin embargo, no se aprovecha todo su potencial en el aula, ya que solo es la maestra quien manipula la pantalla digital.

Otra barrera detectada son las agrupaciones desproporcionadas, en las que se encuentran grupos bastante homogéneos en cuanto a capacidades. Por lo que se recomendaría, hacer agrupaciones mucho más heterogéneas, con el objetivo de que aquellos niños que se encuentren más avanzados puedan servir de ejemplo y modelo para aquellos compañeros que precisan de ayuda.

De igual modo, se considera que el uso de la organización de los rincones, no se lleva a cabo de la forma óptima posible, ya que los niños y niñas solo comprenden el inicio de la actividad en el que suena la campana, sin embargo, esta no vuelve a sonar para indicar que hay que rotar y cambiar de rincón. Esto se refleja a la hora de ver que

los encargados de grupo solo colocan el símbolo del grupo en el rincón en el que comienzan, sin embargo, no lo hacen cuando acuden a otro rincón.

Tras analizar todas las barreras que han sido detectadas, la propuesta que se plantea es llevar a cabo una intervención en el aula mucho más activa, que se adecúe a las necesidades y características del perfil de la alumna con sospecha de TEA, además de que pueda adaptarse al grupo-aula y sea beneficioso para todo el alumnado, y no solo para un caso en concreto. Por ello, se propone la siguiente propuesta de intervención, basada en los principios de la metodología TEACCH.

Programa de intervención

El programa de intervención que se detallará a continuación se ha titulado: Una propuesta inclusiva. La metodología TEACCH en el aula ordinaria.

Objetivos

Objetivo general

- Facilitar el desarrollo y la inclusión en el aula ordinaria de una niña que presenta características relacionadas con el autismo a través de la implantación de la metodología de enseñanza TEACCH, que promueva el aprendizaje, la autonomía y la participación activa de la niña y de sus iguales.

Objetivos específicos

- Adaptar el entorno físico del aula a los principios de la metodología TEACCH, proporcionando zonas visualmente estructuradas y organizadas.
- Establecer rutinas y horarios visuales claros que ayuden a comprender y anticipar las actividades y dinámicas del día a día, así como las transiciones, promoviendo seguridad, anticipación y autonomía.
- Crear un sistema para trabajar por los diferentes espacios de una forma más activa, innovadora, vivencial y manipulativa a través de materiales y recursos adecuados para cada área de trabajo.
- Instaurar en el aula un sistema de trabajo individual que facilite a la niña la comprensión de las actividades, así como su estructura y finalización.
- Fomentar la comunicación e interacción social de la niña con sus compañeros y compañeras de aula, a través de estrategias visuales y apoyos de comunicación alternativa, para facilitar la interacción y participación activa en las actividades, dinámicas y juegos grupales.

Agentes implicados en la aplicación del programa de intervención

En la presente propuesta de intervención educativa basada en los principios de la metodología TEACCH, que ha sido diseñada para aplicarla en el aula ordinaria, participan varios agentes fundamentales para asegurar la eficacia de este método y el desarrollo y bienestar del alumnado.

Entre estos agentes se encuentra el investigador y coordinador del programa, que es quien ha diseñado la propuesta y coordinará al resto de agentes para ponerla en marcha, asegurando su correcta implementación.

Por un lado, se cuenta con la intervención de la maestra y tutora del aula, siendo la responsable de la ejecución del programa TEACCH en el aula. Entre sus labores se encuentran: adaptar los espacios, la metodología de aula y las actividades que se desempeñan. Por otro lado, es indispensable que lleve a cabo un seguimiento del programa, supervisando los progresos y las dificultades que se presenten a lo largo de su implementación.

Otros agentes comprometidos con este proyecto son los docentes de inglés y de psicomotricidad que intervienen en el aula, además de los educadores de apoyo que deben conocer y seguir el planteamiento y las dinámicas del programa de intervención. El docente de apoyo ofrecerá colaboración a los docentes del aula, ofreciendo apoyo específico a la alumna del presente caso, facilitando su participación y ayudándole a comprender la nueva dinámica del aula, así como la forma de trabajo.

Asimismo, el programa cuenta con la intervención del orientador del centro que participa en la evaluación inicial de la alumna y será junto, con la tutora y el docente de apoyo, quienes planteen estrategias y actividades que guíen y apoyen el proceso de aprendizaje de la alumna con dificultades en el aula.

Entre todos los agentes debe existir cooperación y coordinación para garantizar el éxito de la metodología TEACCH, que trata de buscar la inclusión y el desarrollo integral, no solo de la alumna con necesidades específicas, sino de toda la clase. Para ello es preciso que trabajen en conjunto para detectar aquellas complicaciones que puedan surgir y buscar entre todos soluciones que logren resolver dichos inconvenientes e imprevistos.

Cronograma

El periodo en el que se llevó a cabo un análisis y seguimiento exhaustivo del caso fue en el último trimestre del curso 2022/2023, comenzando las observaciones en el mes de abril y finalizándolas en mayo. La elaboración y planteamiento del programa de intervención fundamentada en los principios de la metodología TEACCH, se llevaron a cabo tras finalizar el periodo de observación, entre el mes de mayo y el mes de junio. Al finalizar el curso escolar, se procede a llevar a cabo las modificaciones y adaptaciones pertinentes del aula física de cara a la implantación de la metodología TEACCH al inicio del siguiente curso escolar 2023/2024.

El programa de intervención se comenzará en septiembre, introduciendo de forma progresiva al alumnado en el nuevo método de funcionamiento y trabajo en el aula, además de realizar la evaluación inicial que fue descrita en el apartado de “Análisis de

datos y técnicas de recogida de información para la evaluación de los resultados del programa de intervención”.

Al final de cada trimestre se llevará a cabo un seguimiento del programa. Y, por último, al final de curso se cumplimentará una evaluación final para determinar los avances, mejoras y limitaciones que se han encontrado, así como proponer adaptaciones de cara al siguiente curso escolar.

En el anexo 5 se podrán encontrar los cronogramas de los cursos 2022/23 y 2023/24.

Acciones y actuaciones a desarrollar

El programa de intervención basado en la metodología TEACCH se trata de un enfoque educativo estructurado que, a pesar de haber sido diseñado principalmente para el alumnado con trastorno del espectro autista y dificultades de comunicación, se ha considerado que esta metodología puede ser muy útil y beneficiaria para el resto de los/las estudiantes. La presente propuesta será llevada a cabo en el aula ordinaria, un contexto en el que las acciones y actuaciones se desarrollarán haciendo énfasis en la creación de un ambiente de aprendizaje visualmente organizado, con adaptaciones en los sistemas de trabajo de las tareas y actividades, promoviendo la autonomía e independencia con el uso de sistemas de comunicación visual, además de la estructuración del tiempo y del espacio.

A continuación, se detallarán cada una de las acciones que se realizarán en el aula, que se clasificarán en tres ámbitos: estructuración del espacio físico, estructuración del tiempo y, por último, la estructuración del trabajo en el aula.

Estructuración del espacio físico en el aula

La estructuración del espacio físico en esta propuesta de intervención es esencial para crear un ambiente de aprendizaje organizado y visualmente claro. Según la metodología TEACCH, el aula debe dividirse en diferentes zonas de trabajo, cada una de ellas deben estar claramente separadas y delimitadas. En dichas zonas se emplearán sistemas visuales para organizar y estructurar el espacio, haciendo uso de carteles, etiquetas, símbolos, imágenes o códigos de colores que permitan al alumnado identificar las diferentes áreas de trabajo. Para la identificación de los diferentes espacios, cada zona será identificada con un color concreto, además de disponer de carteles con pictogramas que indiquen de forma clara y visual el lugar del que se trata, además de ir acompañado del nombre correspondiente (véase anexo 6).

Cada zona o área de trabajo está destinada a una tarea o actividad concreta, equipada con los materiales y recursos necesarios que se pondrán a disposición del alumnado para que puedan acceder a ellos de forma autónoma e independiente. Cada bandeja, caja o estante en donde se encuentren ubicados los materiales y recursos de cada espacio, estarán etiquetados de forma visual con imágenes como pictogramas, además de ir acompañados por su nombre escrito.

Estas medidas ayudarán al alumnado a saber qué se espera de ellos en cada estación de trabajo, por lo que el propio espacio supondrá un anticipador a las actividades que deberán desempeñar.

En la metodología TEACCH es fundamental la eliminación de distractores visuales, es por ello por lo que se creará un ambiente neutral en el aula, tratando de evitar colores vivos y dibujos excesivos. Al ser un sistema altamente estructurado y organizado, el mobiliario del aula se dispondrá de cierta forma que aproveche el espacio, a la vez que delimite las zonas para prevenir posibles distracciones que desvíen la atención del alumnado de la actividad o la dinámica de cada zona.

El aula ordinaria, antes de ser implantada la metodología TEACCH, y como se pudo comprobar en la detección de barreras, cuenta con diferentes rincones de aprendizaje que no se encuentran delimitados de forma clara y la función de cada rincón no es comprensible para el alumnado, ya que no se sigue una rutina fija en el aula. Es por ello por lo que se va a adaptar el espacio, con el propósito de incorporar unas zonas que sean fácilmente identificables para todo el alumnado. El aula contará con los siguientes espacios, que se detallarán a continuación, (véase en el anexo 7 el boceto de cómo quedará la distribución del aula):

- **Zona de asamblea.** Esta área se identificará con el color rojo, además de disponer de un cartel visible para el alumnado con una imagen que indique el nombre de la zona. Se trata de un lugar de reunión entre los niños y docentes para actividades grupales y momentos de interacción, que fomenta la participación activa del alumnado, así como habilidades sociales y de comunicación. Este espacio dispone de una alfombra roja acolchada en el suelo que permita al alumnado sentarse cómodamente en el suelo formando un círculo o semicírculo. Además, cuenta con una pizarra digital que se utilizará en la acogida para la rutina diaria, así como para llevar a cabo actividades interactivas que supongan interés y motivación en el alumnado.

- **Zona de lectoescritura.** Esta estación es un espacio identificado con el color verde claro. Se trata de un área específica para trabajar las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas. Cuenta con dos mesas de trabajo unidas en las que los alumnos y alumnas realizarán las actividades correspondientes a esta zona. El espacio está organizado de forma que cada alumno tenga su espacio de trabajo para realizar las actividades cómodamente, a la vez que pueda tener fácil acceso a los materiales y una visión clara de las instrucciones de realización de las tareas. Los materiales deben ser visuales y manipulativos, que les facilite su comprensión y manejo de forma autónoma, por lo que se usarán letras, imágenes, tarjetas, etc. Se procurará que los recursos sean estimulantes e innovadores que fomenten el aprendizaje manipulativo, vivencial y autónomo. Las actividades que se les plantearán girarán en torno a la lectura y escritura, haciendo uso de apoyos visuales y pautas claras adaptadas al nivel del alumnado para la realización de las tareas.
- **Zona lógico-matemática.** Esta zona se identifica con el color azul y se trata de un espacio en donde se trabajan las habilidades en matemáticas y el pensamiento lógico de los estudiantes. Cuenta con dos mesas de trabajo unidas entre sí para ofrecer un espacio cómodo de trabajo para los niños y niñas. Los materiales y recursos que se encuentran en esta estación se caracterizan por ser manipulativos, innovadores y vivenciales que potencien y estimulen el aprendizaje del alumnado. Cuenta con fichas, tarjetas de números, símbolos numéricos y objetos para manipular.
- **Zona de cuentos.** Este espacio se identifica con el color morado y busca fomentar el gusto por la lectura, el desarrollo del lenguaje y habilidades de comunicación en un entorno organizado y atractivo para el alumnado. En este espacio se pretende crear un ambiente cómodo y acogedor con materiales visuales como cuentos y libros que inviten a la lectura compartida. Dispone de una alfombra acolchada con cojines de colores neutros en los que puedan sentarse para escuchar o leer cuentos. Los libros y materiales de esta zona están adaptados al nivel y necesidades del alumnado, además de estar organizados de forma visual en una estantería a su alcance, en donde se hace uso de etiquetas y pictogramas que faciliten su identificación. En esta zona se utilizan materiales visuales como tarjetas con pictogramas o palabras relacionadas con la historia que ayuden al alumnado a seguir y comprender la historia.

- **Zona de vida práctica.** Este espacio es reconocido por el color naranja en el que se desarrollan las habilidades funcionales y prácticas que les permitirá ser más independientes y autónomos en la vida cotidiana. Los materiales y recursos que se encuentran en esta zona se caracterizan por su practicidad, pudiendo encontrar utensilios de cocina, de limpieza, botones, cordones, prendas de ropa, regaderas, entre otros. Estos materiales se centran en el desarrollo de aquellas habilidades funcionales de la vida diaria como comer, vestirse, asearse y cuidar de su entorno. Todos los materiales se encuentran al alcance y están perfectamente ordenados y etiquetados para una identificación clara. Por otro lado, existen instrucciones visuales que indican los pasos o instrucciones a seguir para ejecutar las tareas.
- **Zona del arte.** Área representada con el color verde oscuro, dedicado a fomentar la creatividad, la expresión y el desarrollo de habilidades artísticas de los niños y niñas. Este espacio cuenta con una mesa de trabajo, además de un panel de arte en la pared para poder hacer dibujos con diferentes materiales y técnicas. Esta área cuenta con materiales y recursos artísticos diversos como lápices y crayones de colores, pinturas, pinceles, distintos tipos de papeles, cartulinas, plastilina, cuentas, etc. Todos estos materiales se encuentran ubicados en un mueble de la zona, perfectamente ordenado y clasificado en bandejas y cajas etiquetadas visualmente con pictogramas y palabras.
- **Zona de la calma.** Espacio identificado con el color rosa y diseñado para crear un ambiente de tranquilidad, cómodo, en el que los niños puedan encontrar un lugar de paz y relajación, en el que podrán mejorar sus habilidades de autorregulación emocional. Este espacio será utilizado también para el momento de vuelta a la calma tras el momento de recreo o psicomotricidad. Este espacio se encuentra ubicado en una zona específica del aula, tranquila y discreta, libre de estímulos distractores, con colores suaves y una iluminación adecuada. Esta área cuenta con materiales específicos para encontrar la calma y la autorregulación como cojines, mantas, juguetes sensoriales, música suave y objetos reconfortantes.
- **Zona de transición.** Espacio representado con el color amarillo destinado a ayudar a todos los estudiantes a entender y efectuar transiciones efectivas entre diferentes actividades o zonas. Se trata de una estación importante en la metodología TEACCH ya que les proporciona una mayor comprensión y control sobre los cambios de actividades y de la rutina, reduciendo de esta manera la

incertidumbre y ansiedad que pueda ocasionar. Esta zona se ubicará en una ubicación central en el aula para que sea fácilmente accesible desde cualquier punto del aula, facilitando la transición de los estudiantes entre los distintos espacios del aula. Esta zona se usa para facilitar las transiciones de casa al aula, del aula al patio, los cambios de zonas de trabajo, etc. El espacio está organizado visualmente con etiquetas y colores que indican el propósito de la zona y los materiales que se encontrarán se caracterizan por ser visuales. Podemos encontrar un horario visual, listas de verificación, pictogramas que faciliten el reconocimiento de actividades durante la jornada, ayudando a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos en cada momento.

- **Zona de perchas.** La zona de perchas está identificada con pictogramas y se encuentra ubicada al lado de la puerta de entrada al aula, donde los niños y niñas deberán colocar al entrar sus pertenencias, tales como mochilas, chaquetas, baberos, etc. Cada niño dispone de una percha etiquetada con su foto y su nombre para que reconozca el lugar donde dejar sus cosas.

Cabe destacar que a pesar de que el espacio esté sumamente estructurado, se permitirá cierta flexibilidad con el fin de adaptarnos a las necesidades del alumnado que vayan surgiendo a lo largo de la intervención. Una de las características de esta metodología es que la estructura del ambiente se irá adaptando gradualmente a medida que los niños y niñas vayan desarrollando su autonomía e independencia en el espacio, y comprendan mejor el funcionamiento de las zonas de trabajo y las transiciones.

Para ello, el personal docente y de apoyo del aula irá guiando y orientando al alumnado en el proceso, ayudándoles en la comprensión y en el uso eficaz de los espacios. Resulta imprescindible que se realice un seguimiento continuo para ajustar el espacio a las necesidades cambiantes del alumnado. Por medio de la retroalimentación constante y la observación diaria se podrá mejorar la organización del aula para procurar el máximo rendimiento del programa y de cada estudiante.

Estructuración del tiempo en el aula

Siguiendo los principios de la metodología TEACCH, la estructuración del tiempo en el aula es esencial para proporcionar un ambiente organizado y predecible, reduciendo la ansiedad ante los cambios en la rutina, permitiendo que el alumnado comprenda de forma clara las actividades del aula y su secuencia. Así lograremos fomentar de esta manera su autonomía en el desempeño de las mismas.

En un aula de infantil, las rutinas son un elemento clave para el desarrollo de la autonomía y adquisición de hábitos en el alumnado en edades tempranas. Estas les proporcionan estabilidad, seguridad y estructuración del tiempo, ya que las dinámicas planificadas siguen un orden predecible a lo largo del día que les permite anticiparse y entender el paso del tiempo de una forma clara y objetiva.

Sin embargo, en el aula donde se va a desarrollar esta propuesta de intervención, trabajan por rutinas, pero se detectaron ciertas barreras en su modo de aplicación. Por un lado, las rutinas no se caracterizaban por seguir un patrón o un orden estable, además de no hacer uso de anticipadores que pusieran en situación al alumnado de las actividades que se iban a realizar a lo largo del día. Otro aspecto que se detectó es que el método de aviso de cambios de actividades durante el día no era claro ni estable, ya que en ocasiones la maestra hacía sonar una campana y otras veces avisaba del cambio llamando de uno en uno al alumnado, o cambiaba de actividad sin cambiar al rincón específico. Esto generaba dudas, falta de comprensión y en ocasiones frustración, en particular en la alumna objeto de este estudio.

Desde esta propuesta de intervención basada en los principios TEACCH, se considera necesario y esencial que en el aula de infantil se siga apostando por las rutinas, pero atendiendo a las barreras encontradas y ofreciendo un plan de mejora, para lograr un ambiente estructurado y organizado.

Uno de los elementos fundamentales para el aula será el uso de los calendarios y listas de verificación. Estos se encuentran en la zona de transición mencionada en el apartado anterior, donde se puede encontrar un calendario con elementos visuales (pictogramas, palabras y códigos de colores) que representan las actividades y eventos programados para el día. Con ello, los niños y niñas pueden anticipar lo que ocurrirá a lo largo del día (véase en el anexo 8 un ejemplo de este calendario en una jornada escolar).

Además del calendario general del día, también se encuentran los planes de trabajo para cada grupo. Al ser 16 niños y niñas, el aula se compondrá de cuatro grupos de cuatro, siendo estos grupos formados homogéneamente atendiendo al nivel, características y necesidades, con el fin de que entre los alumnos puedan complementarse y ayudarse mutuamente. Cada grupo de trabajo tendrá un plan de actuación para cada día, en el que se colocará por orden las zonas en las que tienen que trabajar. Por lo que por grupos se acercarán al área de transición para conocer el espacio al que deben ir. Con esto procuramos que la alumna del caso de estudio

acuda a esta zona y comprenda las áreas en las que debe trabajar, así como lo que se espera de ella en cada momento.

Estas listas de verificación siguen el sistema de izquierda a derecha. Cada grupo de trabajo se identifica con un símbolo, en el ejemplo que se puede ver en el anexo 9, se han escogido los animales marinos como símbolos, en el que cada equipo representa un animal. De izquierda a derecha podrán ver el orden de las zonas a las que deberán ir. Una vez que hayan finalizado cada zona, acudirán al panel y colocarán en una cajita situada a la derecha el pictograma correspondiente al área finalizada. Esto indicará que ya por ese espacio no van a pasar más en el día de hoy y se centrarán en la siguiente área de trabajo a la que les corresponde ir (véase en el anexo 9 un ejemplo de estas listas de verificación).

Durante el momento de trabajo se harán usos de temporalizadores visuales que indiquen el paso del tiempo y permitan al alumnado poder anticiparse y reconocer el paso del tiempo, además de comprender el inicio y fin de cada actividad. Para ello, se puede hacer uso de la aplicación “TEMPUS”, siendo una herramienta útil para el desempeño de esta función. Cabe destacar que previo a una transición, se le brindará un tiempo de anticipación al alumnado, en el que podrán acudir a la zona de transición para comprender y prepararse para la siguiente actividad.

A continuación, se procederá a describir en orden de secuencia las rutinas que se seguirán en el aula durante la aplicación de la intervención TEACCH:

- 1. Bienvenida.** Es la rutina del saludo y bienvenida al centro, donde el docente recibe a los niños y niñas a la entrada al aula. Un momento de saludo en el que los niños entrarán al aula y colocarán sus pertenencias en su sitio correspondiente. A continuación, todos acudirán a la zona de transición, donde junto con la maestra repasarán el orden de las rutinas del día, además de los docentes que acudirán al aula durante el día, como el profesor de inglés o de psicomotricidad. Así mismo también se anunciará si realizarán alguna actividad especial fuera de lo común, como una visita, acudir al salón de actos, a la biblioteca o a algún evento o taller organizado por el centro, etc.
- 2. Asamblea.** El alumnado pasará a la zona de la asamblea para dar la bienvenida a un nuevo día en el que se realizarán las actividades grupales pertinentes a esta zona (unas actividades que se detallarán posteriormente en el apartado de estructuración del trabajo en el aula). Al final de la asamblea se volverá al espacio de transición, donde la maestra indicará las actividades que

se van a llevar a cabo en cada espacio para que el alumnado comprenda que se espera de él en cada una de las zonas.

3. **Trabajo por zonas/espacios.** Una vez comprendido el trabajo a realizar en cada zona. Los niños y niñas se dirigirán a la zona de trabajo correspondiente y elaborarán las tareas pertinentes. Una vez vayan finalizando el trabajo de cada zona, los alumnos acudirán al área de transición para ver a qué zona deben acudir y la actividad que deben realizar.
4. **Aseo.** Es el momento de acudir al baño por turnos para lavarse las manos y hacer sus necesidades. Este momento se hará de forma ordenada y tranquila, respetando el turno.
5. **Tiempo de desayunar.** Es el momento previo al recreo, en el que los niños y niñas acuden al perchero para recoger el desayuno. Al no disponer de una zona específica en el aula para desayunar, se ha propuesto salir al patio de infantil a comer, en el que todos los alumnos se sientan en círculo en un espacio techado en el suelo del recreo. Este se convierte en otro momento de compartir momentos de interacción entre ellos.
6. **Recreo.** Se trata de un momento de tiempo al aire libre que le brinda al alumnado la oportunidad de jugar y explorar en el patio del colegio de forma libre con el resto de alumnado de la etapa de infantil, promoviendo la interacción social entre ellos, la actividad física, la creatividad y el divertimento.
7. **Vuelta a la calma.** Se trata de un momento de bajar las pulsaciones aceleradas del juego en el recreo y regresar a un estado normal. Para ello se hará un momento de relajación en la que el alumnado acudirá a la zona de la calma y con música relajante, comenzarán a respirar de forma profunda y tranquilizarse.
8. **Cuento.** Se trata del momento del cuento, en el que cada día se elegirá un cuento de esta zona específica para tener un momento de lectura compartida.
9. **Despedida.** En este momento se acudirá a la zona de asamblea para despedirnos, compartir las experiencias del día en el colegio y cantar canciones de despedida. Cada uno cogerá sus pertenencias de la zona de perchas y esperará a salir del aula. Los niños y niñas que se queden en el comedor del colegio les vendrán a buscar la encargada del comedor. Los estudiantes que se van a casa esperarán la hora de salida para acudir a la puerta donde les esperan los familiares.

Cabe destacar que, aunque las rutinas estén diseñadas de forma estructurada, se permite cierta flexibilidad, siempre de forma controlada, para adaptarse a las necesidades del alumnado. Esto incluye la repetición de alguna actividad si fuera necesario o de adaptar los tiempos si fuera apropiado. Por otro lado, la estructuración del tiempo debe estar sujeta a una evaluación constante, para asegurarse de que esta sea efectiva, por lo que se podrán hacer ajustes a lo largo del tiempo para garantizar que las rutinas establecidas sean apropiadas y beneficien a todo el alumnado.

Estructuración del trabajo en el aula

El presente apartado se centrará en la forma de trabajo con el alumnado en los diferentes espacios del aula, que fueron mencionados anteriormente. El objetivo principal se basa en sustituir el método de trabajo que se llevaba a cabo anteriormente centrado en la realización de fichas y en alcanzar una meta, por dinámicas activas, innovadoras, vivenciales y manipulativas, focalizando la atención en el progreso del alumnado y no tanto en el resultado.

Un elemento importante en el desarrollo de la metodología TEACCH es el uso de anticipadores, unos elementos visuales como pictogramas, imágenes, símbolos o tarjetas que cumplen la función de representar todas aquellas actividades, sucesos o transiciones que trascorrirán a lo largo de la jornada en un orden específico. Estos anticipadores, como bien mencionamos en el apartado anterior, serán incorporados en los horarios visuales que se encuentran a disposición del alumnado en la zona de transición. Esta herramienta les ayuda a reconocer las actividades que harán a continuación, reduciendo su incertidumbre y la ansiedad que puede ser generada al experimentar cambios inesperados. Al proporcionarles estos anticipadores, se sentirán mucho más seguros y preparados, gracias a la información visualmente clara que se les brinda acerca de lo que va a suceder en todo momento en el aula. Esto a su vez contribuirá a la participación activa de todos los estudiantes, fomentando así su autonomía en el desempeño de las rutinas y dinámicas del aula.

El sistema de trabajo de izquierda a derecha es un componente fundamental en el método de trabajo TEACCH, basado en la estructuración visual de la presentación y elaboración de las tareas, siguiendo una dirección específica que va de izquierda a derecha. Este sistema tiene la finalidad de garantizar una estructura clara y predecible, que permita al alumnado comprender y elaborar las tareas de forma autónoma y efectiva, permitiéndoles conocer el inicio de una actividad y su final. Con ello se evitará cualquier frustración o malestar ante el desconocimiento de cuándo terminará la tarea. En este sistema se pueden emplear diferentes espacios o estructuras en donde se

organizan las tareas y materiales, como bandejas, bolsas, tableros, gavetas, cajas, etc. Los materiales y recursos de la actividad a realizar se colocan en una de las estructuras que acabamos de mencionar a la izquierda de la zona de trabajo. Una vez que el alumno o alumna haya finalizado la tarea, la colocará en la estructura que se encuentre a su derecha de la mesa de trabajo.

A continuación, se procederá a describir detalladamente la estructuración del trabajo en las diferentes zonas que componen el espacio del aula:

- **Asamblea:** La asamblea como bien se describió anteriormente es un momento compartido en gran grupo. Se trata de un momento trascendental en la rutina diaria de un aula de Educación Infantil, que suele tener lugar al comienzo del día. Su objetivo primordial se basa en crear un espacio de reunión en círculo o semicírculo, en el que se llevan a cabo una serie de actividades previamente planificadas. La asamblea suele incluir canciones que acompañen las rutinas a realizar cada mañana, como la canción de los buenos días, los días de la semana, los meses del año, el tiempo, etc.

Cada semana habrá dos ayudantes que adquirirán un rol importante y este será el de desempeñar autónomamente las rutinas correspondientes a la asamblea, como pasar lista, reconocer la fecha del día, el tiempo que hace, etc. ¿De qué manera podemos hacer la asamblea de una forma más vivencial, activa e inclusiva? Aprovechando la pizarra digital como recurso estimulador e innovador, las asambleas se llevarán a cabo de manera digital, en la que los niños y niñas podrán manipular las nuevas tecnologías. Cabe señalar que esta asamblea interactiva, ha sido diseñada en la aplicación “Genially”, siguiendo los principios de la metodología TEACCH, por lo tanto, ha sido planteada siguiendo elementos visuales que sean claros y fáciles de entender, haciendo uso de diferentes formas de representación como pictogramas, imágenes y palabras (véase en el anexo 10, el enlace hacia este diseñado).

- **Zona de lectoescritura:** En dicha zona se ofrecen actividades relacionadas con la lectura y la escritura, adaptadas a las necesidades de cada estudiante, haciendo uso de apoyos visuales y pautas claras que les permitan realizarlas. Las actividades que se desarrollen seguirán el sistema izquierda-derecha, que facilitará al alumnado comprender el inicio y el fin de cada actividad. Un ejemplo que se puede utilizar para desempeñar este sistema es presentarles la actividad en una bandeja en la mesa de trabajo. Dicha bandeja se colocará a su izquierda y el alumnado deberá coger aquellos materiales que se

encuentren allí. Siguiendo las instrucciones visuales que se le presenten, deberán realizar la actividad. Una vez finalizada, la colocarán en una bandeja que encontrarán en el lado derecho de la mesa de trabajo (en anexo 11, podrá verse un ejemplo de actividad de la zona de lectoescritura que se podrá llevar a cabo, además de sus instrucciones visuales).

- **Zona lógico-matemáticas:** Las actividades relacionadas con la lógica y las matemáticas se presentarán de manera clara y estructurada, utilizando los sistemas visuales que se mencionaron en la zona de lectoescritura, como pautas o secuencias que guíen a los estudiantes en la realización de tareas específicas como contar, clasificar, resolver problemas o identificar patrones. En esta zona también se utilizará el sistema de trabajo de izquierda-derecha. En este caso, podemos ofrecer como alternativa a las bandejas unas bolsitas transparentes de plástico que tengan el sistema de abre y cierra fácil. Las bolsas se podrán colocar encima de la mesa de trabajo o para aprovechar el espacio se podrán colgar una cada lado de la mesa de trabajo. A su izquierda se encontrará la bolsa con los materiales y recursos necesarios para desempeñar la actividad que se les ofrece, y a la derecha una bolsa vacía en la que deberán colocar la actividad que han finalizado (en el anexo 12, se puede encontrar un ejemplo de una actividad a realizar en la zona lógico-matemática, además de sus instrucciones visuales).
- **Zona del arte:** Esta zona ofrece al alumnado una combinación de actividades estructuradas, que pueden incluir seguir una serie de instrucciones con el objetivo de experimentar y conocer distintas técnicas artísticas. Y por otro lado, se podrán ofrecer también actividades de arte libre que les permitan expresar y crear de forma independiente. Las instrucciones que se brindan al alumnado serán en forma visual, haciendo uso de imágenes o pictogramas que indiquen los pasos a seguir. El sistema de trabajo también será de izquierda a derecha, haciendo uso por ejemplo de un gran panel de corcho en el que se encontrarán a la izquierda una bolsa con los materiales que van a utilizar y a la derecha un espacio donde pegar los trabajos de arte finalizados, que servirán también como forma de exposición (en el anexo 13, se podrá encontrar un ejemplo de actividad para llevar a cabo en esta zona, además de sus instrucciones visuales).
- **Zona de vida práctica:** En esta zona se encontrarán actividades libres que giren en torno al juego simbólico. En esta zona habrá una mesa TEACCH en la

que podrán trabajar con diferentes objetos del espacio que habrán sido seleccionados para aquellos alumnos y alumnas que les cueste jugar de forma libre por el entorno. Para ello, se utilizarán también instrucciones visuales que guíen al alumnado en el desempeño de alguna labor que tenga que ver con la vida práctica como cocinar, atar los zapatos, regar una flor, cuidar el entorno, vestir o desvestir a un muñeco, etc. Para este tipo de actividades podemos ofrecerles una plantilla que se divida en tres espacios (inicio, trabajo y fin). En el inicio encontrarán los materiales y recursos que deberán usar, para posteriormente en el espacio de trabajo realizar la actividad encomendada. Una vez finalizada, la dejarán en el espacio que indica el fin de la actividad. Un ejemplo de actividad para realizar en esta área puede ser la elaboración de un plato de comida hecho con plastilina. Se le presentarán los materiales en la primera casilla de inicio, en la casilla de trabajo elaborarán el plato que se les presenta en las instrucciones visuales y una vez finalizado, dejarán en la casilla de fin, el plato de comida elaborado con plastilina (en el anexo 14 se podrá ver un ejemplo de dicha actividad, además de sus instrucciones visuales).

- **Zona de la calma:** En este espacio los alumnos harán uso de aquellos materiales disponibles que les permitan autorregular sus emociones, tras un momento de movimiento como el recreo o psicomotricidad. Llevando a cabo actividades como respiración profunda, relajación muscular, etc. Las instrucciones las irá dando la maestra en forma de expresión oral y apoyándose también en apoyos visuales, para que todos puedan seguir y comprender las instrucciones de forma independiente (en el anexo 15, se podrán ver ejemplos de instrucciones visuales para llevar a cabo ejercicios de vuelta a la calma).
- **Zona de cuentos:** En esta área la finalidad es buscar otro momento compartido en gran grupo. Para ello, tras el momento de vuelta a la calma se acude a esta zona para escuchar la narración de un cuento. En este momento los niños y niñas se sientan en círculo o semicírculo para escuchar atentamente el cuento. Los cuentos, como bien mencionamos, están adaptados de forma que contamos con imágenes y pictogramas que permitan seguir la historia a aquellos alumnos más visuales. Durante estos momentos de lectura, se promueve un ambiente de comunicación abierta y enriquecedora, haciendo preguntas al alumnado y animándoles a compartir sus ideas y expresar sus emociones con respecto a la historia.

A su vez, esta zona puede ser utilizada también como un momento libre del alumnado en el que, de forma libre, escogerán los cuentos y podrán verlos, explorarlos, leerlos y compartir un momento con el resto de sus compañeros y compañeras.

Conclusiones y recomendaciones

La elaboración de este programa de intervención basado en la metodología TEACCH, surgió tras un breve periodo de prácticas en un centro privado y detectar ciertas necesidades en el aula con respecto a una alumna que presentaba dificultades en cuanto a la comunicación, adaptación a las rutinas y comportamientos estereotipados. A pesar de la detección de estas necesidades especiales, también se observaron ciertas barreras físicas y metodológicas en el aula que dificultaban el desarrollo del resto del alumnado. Es por ello por lo que nació esta propuesta de intervención, con el propósito de ofrecer a todo el grupo, independientemente de sus características, una propuesta que se adapte y de respuesta a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

Lamentablemente, esta propuesta no pudo llevarse a la práctica debido a la escasez de tiempo durante el periodo de prácticas. A pesar de ello, ha podido proporcionar valiosas lecciones y un cambio de perspectiva esenciales para lograr un avance hacia la educación inclusiva en las aulas ordinarias.

Aportaciones

Los principales beneficios de este programa de intervención en un aula ordinaria son destacables. La metodología TEACCH, como bien se investigó durante el apartado de marco teórico, ha demostrado su efectividad en la enseñanza de habilidades y la mejora de la autonomía en niños y niñas con autismo y dificultades en la comunicación. Gracias su enfoque visual y estructurado, puede ofrecer un ambiente de aprendizaje que permite al alumnado con autismo desenvolverse en el espacio físico del aula, así como en sus rutinas con autonomía y seguridad, reduciendo cualquier sentimiento de ansiedad o frustración antes los cambios o falta de comprensión en las dinámicas y actividades que suceden en el aula.

La adaptación de este enfoque metodológico a un aula ordinaria podría beneficiar no solo al alumnado con TEA, sino que también podría ser provechoso para el resto de compañeros y compañeras del aula, independientemente de sus características, pudiendo contribuir al fomento de una mayor comprensión de las estructuras físicas, temporales y de trabajo del aula, promoviendo así una mayor inclusión en las aulas que promueva el aprendizaje, la presencia, las participación y éxito de todo el alumnado.

La originalidad e innovación de este proyecto radica en la adaptación de un programa de intervención TEACCH en un aula ordinaria. Este enfoque se ha

implementado con gran eficacia en entornos más especializados, pero podría aplicarse en aulas ordinarias, resultando algo fuera de lo común. Esta iniciativa podría ser el primer paso en el camino hacia una educación inclusiva en las aulas que pueda atender a todo el alumnado, independientemente de sus características y capacidades.

Limitaciones y propuestas de mejora

Este programa presenta ciertas limitaciones. Una de ellas es la falta de tiempo para su implementación, como bien se mencionó anteriormente, debido a la escasez de tiempo durante las prácticas. A pesar de tener un periodo de tiempo escaso para detectar las necesidades de un aula, es de vital importancia que exista una adecuada planificación y gestión del tiempo en la elaboración de proyectos de este tipo.

Otra limitación encontrada durante el proceso de creación y diseño del programa es la falta de formación hacia el personal docente encargado de la aplicación del programa. Por lo que, no es solo necesaria la adaptación del espacio físico del aula, sino que también es de vital importancia ofrecer un plan formativo a los docentes para la correcta implementación de este enfoque metodológico en las aulas.

Por lo tanto, las propuestas de mejora que se proponen incluyen una planificación mucho más exhaustiva. Por otro lado, se propone ofrecer al personal docente una formación previa a la implementación de este programa, así como ofrecer apoyo constante durante su aplicación. Así mismo, sería interesante desarrollar este plan de intervención no solo en un aula en concreto, sino también en el resto de los cursos de educación infantil, con el objetivo de incluir esta propuesta de intervención que ha demostrado ser inclusiva para todos y todas. El objetivo radicaría en establecer una base y una línea pedagógica basada en los principios TEACCH que atienda en edades tempranas al alumnado, consolidando esta forma de trabajo. Así, en los cursos siguientes, esta propuesta podría extenderse a la etapa de educación primaria.

Líneas futuras

Aunque no se pudo llevar a cabo esta propuesta de intervención, queda por resolver la cuestión de cómo integrar eficazmente el enfoque metodológico TEACCH en un aula ordinaria. Esto implica conocer el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas y eficaces, los recursos y materiales que se adapten en el aula a esta metodología y la evaluación constante de su impacto en los niños y niñas, para comprobar si realmente beneficia a todo el alumnado y tratar de buscar las soluciones

pertinentes que logren mejorar la experiencia educativa de todos y cada uno de los estudiantes.

Para avanzar en el futuro, es de vital importancia continuar con la investigación y seguir desarrollando enfoques innovadores que fomenten la inclusión en las aulas ordinarias. Esto incluye llevar a cabo una investigación más profunda acerca de la adaptación de los programas como la metodología TEACCH, así como explorar nuevas metodologías, herramientas y recursos que permitan mejorar la experiencia de aprendizaje de todos los niños y niñas.

Además, es vital fomentar la colaboración y cooperación entre los investigadores, los docentes, especialistas y profesionales de la salud, con el propósito de compartir conocimientos, técnicas y experiencias que nos acerquen cada vez más a la ideal educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>.
- Agustí, F.J., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., Tormo, E. y Villaescusa, M.I. (2021). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura y Esport. (2ª Edición), 1-195. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2023/04/DUAA23c.pdf>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From Exclusion to Inclusion: a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17329>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA. Asociación Americana de Psiquiatría. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Arias Huertas, P. A., Bejarano Gómez, A. y Garzón Moreno, A. P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa.

Horizontes Pedagógicos, 22 (2), 75-90.

<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/190176>

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>

Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R. y Serna Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>

Butler, C. (2016). *The effectiveness of the TEACCH approach in supporting the development of communication skills for learners with severe intellectual disabilities*. *Support for Learning*, 31(3), 185–201. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12128>

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

De Goñi Sánchez, A. (2015). *El método Teacch en Educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Navarra]. Depósito académico digital Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/39649>

De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>

Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latino Americana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profesorado_para_la_educacion_inclusiva_Un_proceso_de_desarrollo_profesional_y_de_mejora_de_los_centros_para_atender_la_diversidad

Gándara Rossi, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia*,

Foniatría y Audiología, 27(4), 173-186. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70086-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70086-4)

Hernández Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.

<https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>

Herrera Rodríguez, J.I. y Guevara Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación educativa*, (21), 37-54. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

Mesibov, G. B. (1997). *Formal and informal measures on the effectiveness of the TEACCH Programme*. *Autism*, 1(1), 25–35.

<https://doi.org/10.1177/1362361397011005>

Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., Mosconi, M., Chapman, S.M., Tanner C. y Van Bourgondien, M. E. (2004). *The Origins and History of the TEACCH Program. The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer, Boston. http://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0_1

Panerai, S., Ferrante, L., y Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of intellectual disability research*, 46(4), 318-327. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x>

Oliveira, M., Guebert, M., & Nohama, P. (2018). *TEACCH Methodology-Based Web System to Support Learning for Children with Autism*. *IEEE Latin America Transactions*, 16(11), 2698–2705. <https://doi.org/10.1109/tla.2018.8795110>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://bit.ly/38ITRQq>

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>

- Sanz Cervera, P., Inmaculada Fernández Andrés, M. I., Pastor Cerezuela, G. y Raúl Tárraga Mínguez, P. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología Teacch en el Trastorno del Espectro Autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 44-50.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Schopler, E., Mesibov, G. B. y Hearsey, K. (1995). Structured Teaching in the TEACCH System. *Learning and Cognition in Autism*, 243–268. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_13
- Skokut, M., Robinson, S., Openden, D. y Jimerson, S. R. (2008). Promoting the social and cognitive competence of children with autism: Interventions at school. *California School Psychologist*, 13, 93-108.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ878354.pdf>
- Virues Ortega, J. Flávia M. J. y Pastor Barrios, R. (2013) The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33, 940-953. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>

Anexos

Anexo I. Cuestionario para los docentes

<https://forms.gle/vCna2FvWr9bnq7ev6>

Anexo II. Cuestionario para la detección de barreras a la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional.

Accesibilidad física	Sí	No
¿Todo el alumnado puede desplazarse, llegar, entrar y permanecer en los diferentes lugares de manera cómoda?	X	
¿Todo el alumnado puede participar en cualquier actividad sin encontrar dificultades físicas?	X	
¿Todo el alumnado puede coger y manipular objetos cómodamente (uso de material escolar, informático, etc.)?	X	
¿Se favorece un entorno en el que el alumnado con alguna discapacidad pueda tener la máxima autonomía?	X	
¿Todo el alumnado puede participar sin problemas económicos en las actividades o tener el material necesario?	X	
¿Las actividades se diseñan para que el alumnado con problemas de salud (asma, alergias u otras enfermedades o condiciones de salud) pueda participar?	X	
Otras:		

Tabla 1. Accesibilidad física. Fuente: Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A

Accesibilidad sensorial	Sí	No
¿Todo el alumnado puede acceder sin dificultades, a través de los sentidos, a la información necesaria para realizar actividades, manipular objetos y desplazarse por los entornos?	X	
¿El sistema que anuncia el cambio de clase es perceptible por todo el alumnado?		X
Otras:		

Tabla 2. Accesibilidad sensorial. Fuente: Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A

Accesibilidad cognitiva	Sí	No
¿El alumnado entiende las actividades, comprende lo que pasa en el aula y sabe utilizar los materiales necesarios para realizar actividades?		X
¿Las actividades son predecibles? ¿Sabe tu alumnado lo que va a hacer y lo que se le va a pedir?		X
¿El alumnado entiende lo que va a ocurrir a lo largo de la semana y cada día? ¿El tiempo/horario y actividades están visibles?		X
¿Está previsto un sistema, conocido por tu alumnado, para avisar en el caso de que haya cambios en las clases (cambios de lugar, profesorado, etc.) o si hay actividades extraordinarias?		X

¿Sabe el alumnado a quién acudir en caso de que tenga un problema en la escuela?	X	
¿Las actividades están adecuadas a los distintos niveles de comprensión del alumnado?		X
¿El diseño y contenido de la actividad trata de eliminar cualquier posible prejuicio, parcialidad o trato injusto?	X	
¿Los materiales y el contenido de la actividad tienen en cuenta la perspectiva de género? ¿y las diferencias culturales?	X	
¿Todo el alumnado tiene adquiridos los conocimientos básicos necesarios?		X
¿Utiliza la maestra formatos complementarios de presentación de la información (visual, auditivo, gestual, digital, etc.)?		X
¿Tiene en cuenta la maestra al alumnado que puede necesitar distintos formatos, organización, tiempo o apoyos complementarios para expresar el conocimiento?		X
¿Los materiales y recursos del aula están organizados y etiquetados? ¿Todo el alumnado sabe encontrar y guardar el material en su sitio?		X
Otras:		

Tabla 3. Accesibilidad cognitiva. Fuente: Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A

Accesibilidad emocional	Sí	No
¿El alumnado se siente capaz de realizar las actividades que se proponen en clase?		X
¿Diseña la tarea y los requisitos de la materia para que todo el alumnado se sienta seguro en su desempeño?		X
¿El alumnado se maneja con soltura en los distintos entornos de aprendizaje?		X
¿Se favorece un entorno en el que todo el alumnado pueda tener la máxima autonomía?		X
¿El alumnado sabe utilizar adecuadamente los materiales y recursos del aula?	X	
¿Las actividades de aula permiten movilizar y visibilizar las capacidades de todo el alumnado?		X
¿Hay establecidos procedimientos de resolución de conflictos conocidos por todos?		X
¿Se cuenta con espacios o actividades periódicas que permitan la participación de todo el alumnado del grupo?	X	
Otras:		

Tabla 4. Accesibilidad emocional. Fuente: Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A

Anexo III. Registro de observación de la alumna

<https://forms.gle/Q9F8J7LKP01H2xCw5>

Anexo IV. Rúbricas de evaluación

Tabla 1. Rúbrica de evaluación inicial y final del alumnado

Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Se desenvuelve con seguridad y autonomía por el entorno.	Muestra dificultades en desenvolverse en el entorno de forma autónoma, mostrando inseguridad y dependiendo de la asistencia constante de un adulto.	Muestra cierto grado de autonomía, pero en ocasiones necesita de apoyo regular.	Comprende las rutinas y hábitos cotidianos con cierta independencia.	Demuestra un alto nivel de autonomía, desenvolviéndose por los espacios de forma segura y acertada.
Comprende la distribución del aula, así como las funciones de cada espacio o zona.	No demuestra comprensión ante la distribución de las distintas áreas, mostrando falta de comprensión en sus propósitos y requiere de apoyo constante por parte de un adulto.	Tiene una comprensión básica acerca de la distribución del aula, pero necesita orientación frecuente	Comprende la distribución y organización del aula, pudiendo desenvolverse de forma autónoma en los diferentes espacios.	Demuestra comprensión en la organización y distribución del espacio, manteniendo un alto nivel de autonomía y gestión de los recursos.
Comprende las rutinas del aula y sus transiciones, sin mostrar frustración ante los cambios.	Tiene dificultades para seguir las rutinas del aula y muestra resistencia a las transiciones.	Sigue algunas rutinas, pero precisa de recordatorios y muestra de forma ocasional resistencia a los cambios.	Sigue las rutinas y se adapta sin dificultad a las transiciones que suceden	Sigue las rutinas de forma efectiva, adaptándose a los cambios mostrando buena disposición.
Las actividades planteadas son estimulantes y muestra interés hacia ellas.	Muestra desinterés en las actividades propuestas y no resultan estimulantes.	Participa en algunas actividades, sobre todo en aquellas que le causan interés, pero a menudo muestra falta de entusiasmo.	Se involucra activamente en la mayoría de las actividades, mostrando entusiasmo	El estudiante muestra un alto nivel de participación y disfrute en todas las actividades que se proponen.
Se relaciona e interactúa con sus iguales en el entorno.	Tiene dificultades para interactuar y comunicarse con sus iguales y rara vez participa en conversaciones grupales, prefiriendo actividades en solitario.	Interactúa con otros niños y niñas de manera ocasional, pero a menudo prefiere actividades en individuales	Se relaciona de manera efectiva con sus compañeros y compañeras, involucrándose activamente en actividades y conversaciones grupales.	Se relaciona e interactúa de forma excepcional, mostrando una gran capacidad de trabajar en equipo, manteniendo conversaciones efectivas adecuadas a su edad.

Rúbrica de evaluación del alumnado. Evaluación inicial y final. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación continua del programa de intervención:

Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
El alumnado comprende los sistemas visuales que indican las diferentes zonas del aula.	Los sistemas visuales en las diferentes áreas son inadecuados y confusos, dificultando la comprensión de estos por parte del alumnado.	Algunos sistemas visuales se utilizan de manera efectiva, pero otros son poco claros y confusos.	Los sistemas visuales son coherentes en todas las áreas y facilitan la comprensión de los diferentes espacios, solo a ciertos alumnos/as.	Los sistemas visuales son coherentes y efectivos para todo el alumnado, adaptándose a las características y necesidades de todos.
El alumnado se desenvuelve con seguridad y de forma autónoma por los diferentes espacios.	El alumnado no muestra autonomía ni seguridad en los diferentes espacios del aula y requiere de supervisión y apoyo constante.	Algunos estudiantes pueden desenvolverse de forma autónoma por los espacios, pero muestran cierta inseguridad.	La mayoría del alumnado se desplaza con autonomía y con seguridad por algunos espacios del aula.	Todo el alumnado se desenvuelve de forma autónoma y con seguridad por todos los espacios.
Los sistemas de trabajo han mejorado la eficacia del alumnado.	El alumnado no sigue los sistemas de izquierda a derecha, mostrando dificultades en su comprensión y funcionamiento.	Algunos estudiantes siguen el sistema de izquierda a derecha, pero de forma inconstante.	La mayoría del alumnado sigue los sistemas de trabajo de izquierda a derecha de forma efectiva.	Todo el alumnado sigue el sistema de trabajo de izquierda a derecha con precisión y soltura.
Las instrucciones visuales de las tareas ayudan al alumnado a comprender la finalidad de las tareas y el modo de hacerlas con autonomía.	No se hace uso de instrucciones visuales en las tareas o estas son inadecuadas, dificultando la comprensión de las actividades.	Algunas instrucciones visuales se utilizan de manera efectiva, pero no son coherentes en todas las actividades, dificultando su comprensión.	Las instrucciones visuales son claras y coherentes en todas las tareas, facilitando su comprensión al alumnado.	Las instrucciones visuales son efectivas, claras y coherentes, adaptándose a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos y alumnas, promoviendo su autonomía en la realización de las tareas.
El programa favorece un ambiente de comunicación e interacción social.	El programa no fomenta la comunicación ni la interacción social entre los niños y niñas	El programa facilita la comunicación y la interacción social en algunas ocasiones de forma poco constante.	El programa promueve la comunicación y la interacción social de un grupo determinado de alumnos/as.	El programa promueve la comunicación e interacción de todos, creando un ambiente de apoyo y cooperación.

Rúbrica de evaluación del programa de intervención. Evaluación continua. Fuente: Elaboración propia.

Anexo V. Cronogramas: curso 2022/2023 y 2023/2024

CURSO 2022/2023

SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2 OBSERVACIÓN	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3 OBSERVACIÓN	3	3 MODIFICACIÓN AULA	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4 OBSERVACIÓN	4	4 MODIFICACIÓN AULA	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5 OBSERVACIÓN	5	5 MODIFICACIÓN AULA	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6 MODIFICACIÓN AULA	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7 MODIFICACIÓN AULA	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8 OBSERVACIÓN	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9 OBSERVACIÓN	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10 OBSERVACIÓN	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11 OBSERVACIÓN	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12 OBSERVACIÓN	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14 COMIENZO DE PRÁCTICAS	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15 OBSERVACIÓN	15	15	15
16	16	16	16	16 SOLICITAR CENTRO DE PRÁCTICAS	16	16	16	16 OBSERVACIÓN	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17 OBSERVACIÓN	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18 OBSERVACIÓN	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19 CUESTIONARIO A DOCENTES	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20 OBSERVACIÓN	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21 OBSERVACIÓN	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22 DISEÑO DEL PROGRAMA	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23 DISEÑO DEL PROGRAMA	23	23 FINAL DE CURSO	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24 OBSERVACIÓN	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25 OBSERVACIÓN	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26 OBSERVACIÓN	26	26 MODIFICACIÓN AULA	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27 OBSERVACIÓN	27	27 MODIFICACIÓN AULA	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28 OBSERVACIÓN	28	28 MODIFICACIÓN AULA	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29 DISEÑO DEL PROGRAMA	29	29 MODIFICACIÓN AULA	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30 DISEÑO DEL PROGRAMA	30	30 MODIFICACIÓN AULA	30
31	31	31	31	31	31	31	31	31 FINAL PERIODO DEL PRÁCTICAS	31	31	31

- VACACIONES
- DÍAS FESTIVOS
- TRÁMITES DE LAS PRÁCTICAS
- CUESTIONARIOS Y EVALUACIONES
- PERÍODO DE OBSERVACIÓN
- DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
- MODIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DEL AULA
- IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA TEACCH
- INICIO/FIN DEL CURSO
- FIN DE SEMANA

Cronograma curso 2022/2023. Fuente: Elaboración propia con el programa Canva.

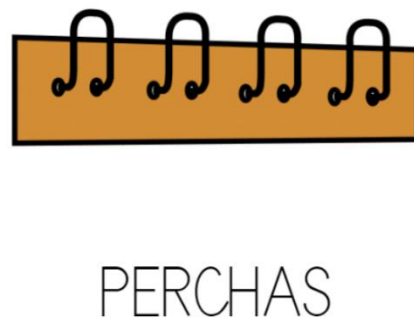
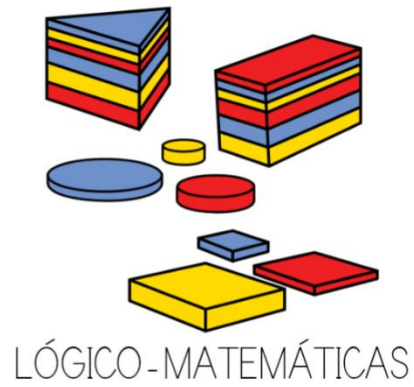
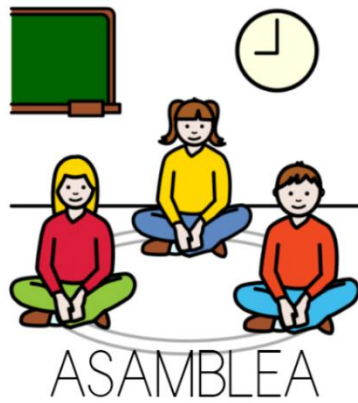
CURSO 2023/2024

	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
6	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
7	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
8	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
9	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
10	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
11	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
12	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
13	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
14	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
15	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
16	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
17	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
18	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
19	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
20	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
21	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
22	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
23	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
24	24	25	26	27	28	29	30	31				
25	25	26	27	28	29	30	31					
26	26	27	28	29	30	31						
27	27	28	29	30	31							
28	28	29	30	31								
29	29	30	31									
30	30	31										
31	31											

- VACACIONES
- DÍAS FESTIVOS
- TRÁMITES DE LAS PRÁCTICAS
- CUESTIONARIOS Y EVALUACIONES
- PERÍODO DE OBSERVACIÓN
- DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
- MODIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DEL AULA
- IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA TEACCH
- INICIO/FIN DEL CURSO
- FIN DE SEMANA

Cronograma curso 2023/2024. Fuente: Elaboración propia con el programa Canva.

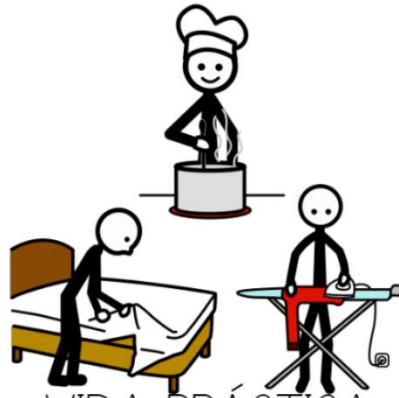
Anexo VI. Cartelería de las zonas del aula



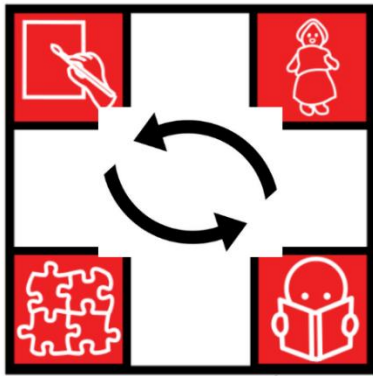
Cartelería de los espacios del aula. Fuente: Arasaac.



CALMA



VIDA PRÁCTICA



TRANSICIÓN

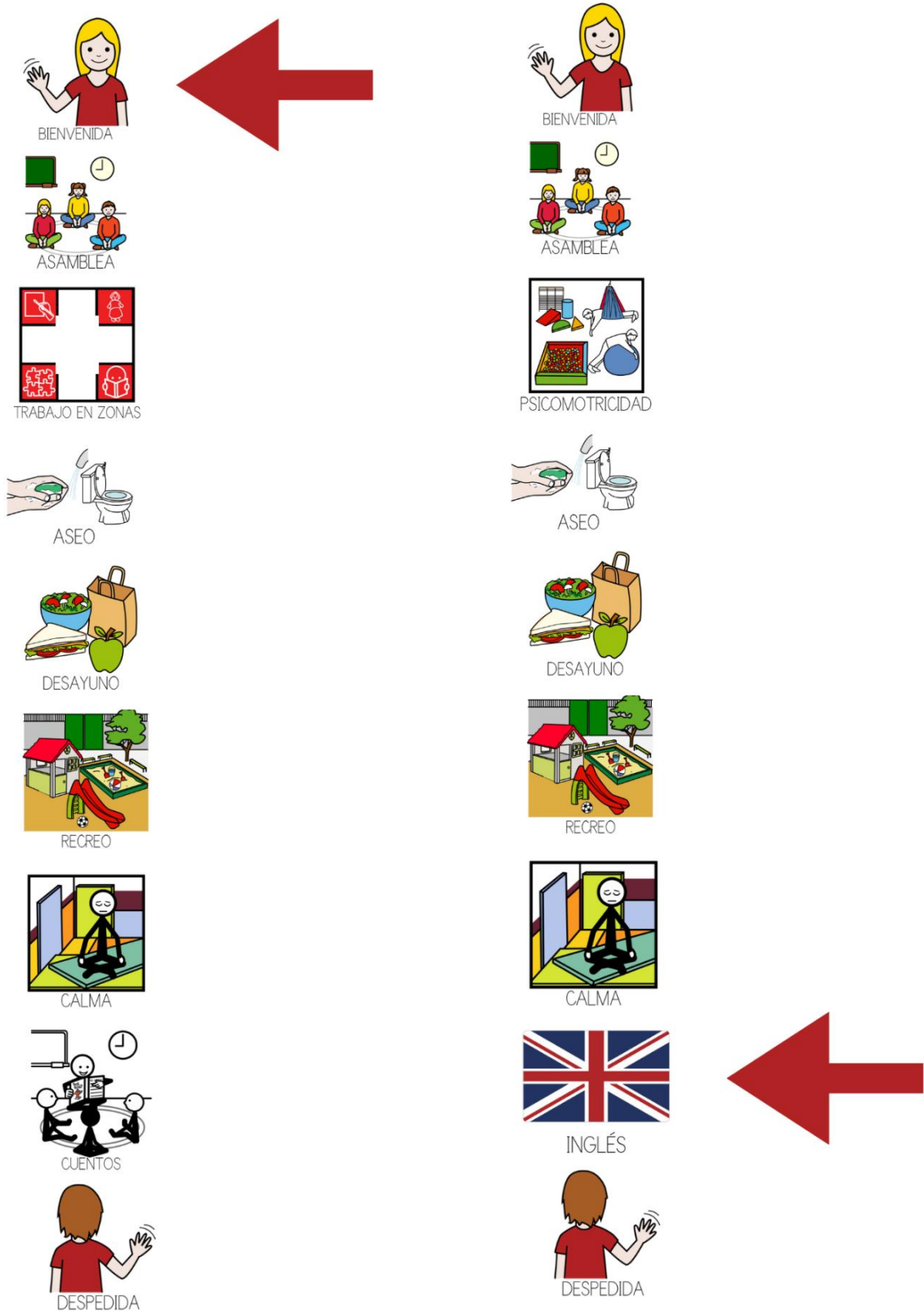
Cartelería de los espacios del aula. Fuente: Arasaac.

Anexo VII. Boceto del aula de infantil siguiendo los principios TEACCH











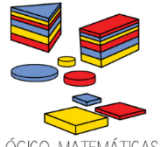















Boceto del aula física. Fuente: Elaboración propia con el programa "Floorplaner".

Anexo VIII. Calendarios visuales de diferentes jornadas de la semana



Calendarios visuales. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva

Anexo IX. Listas de chequeo del trabajo por zonas

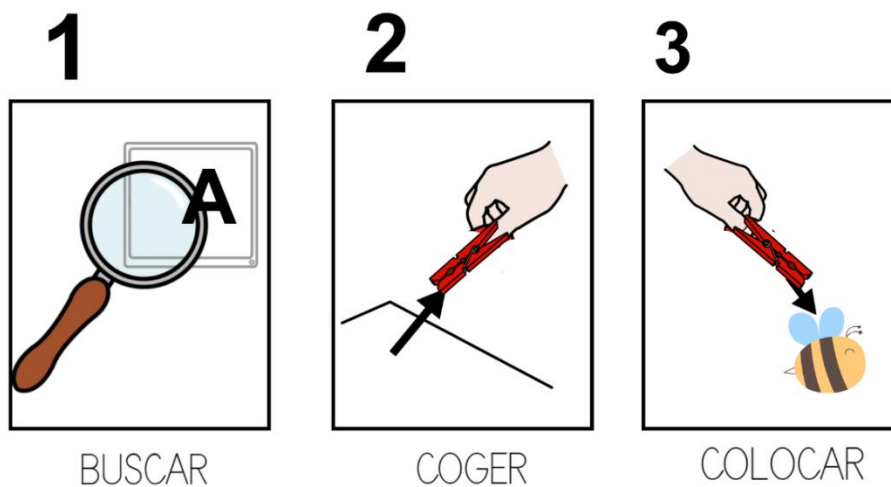
 DELFIN	 LÓGICO-MATEMÁTICAS	 VIDA PRÁCTICA	 LECTOESCRITURA	 ARTE	
 PULPO	 ARTE	 LÓGICO-MATEMÁTICAS	 VIDA PRÁCTICA	 LECTOESCRITURA	
 MEDUSA	 LECTOESCRITURA	 ARTE	 LÓGICO-MATEMÁTICAS	 VIDA PRÁCTICA	
 CANGREJO	 VIDA PRÁCTICA	 LECTOESCRITURA	 ARTE	 LÓGICO-MATEMÁTICAS	

Listas de chequeo. Fuente: Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva

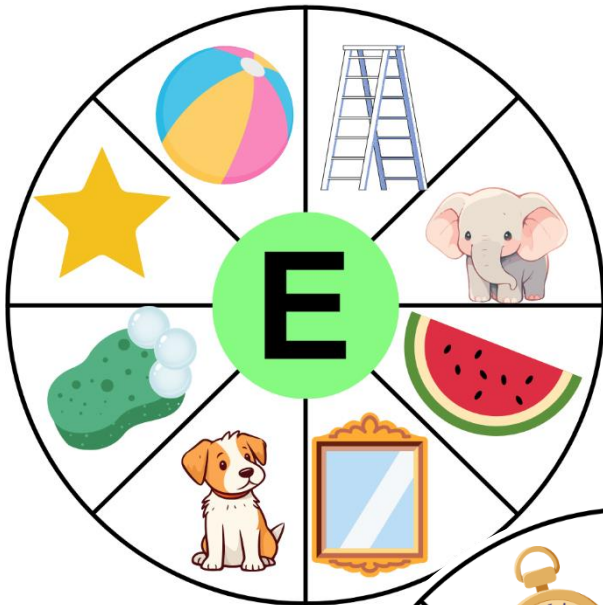
Anexo X. Enlace de la asamblea interactiva

<https://view.genial.ly/65310584ee79a30011dced12/interactive-content-asamblea-interactiva-visual>

Anexo XI. Ejemplo actividad de lectoescritura

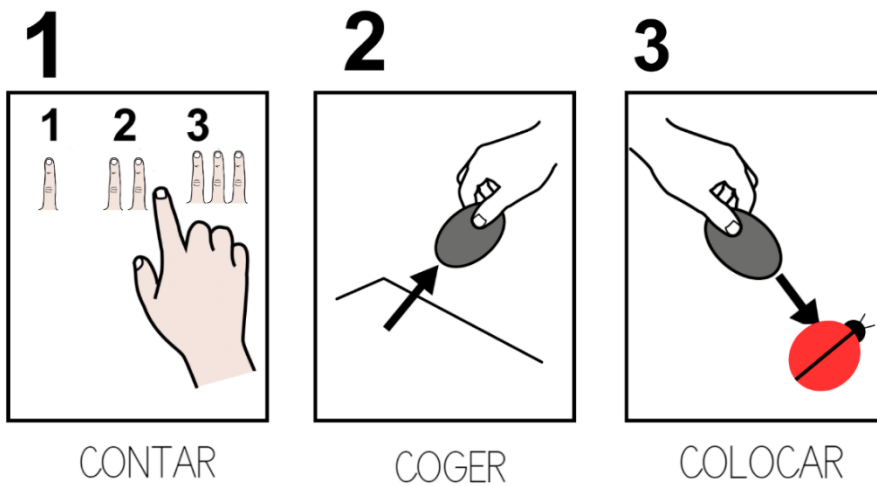


Instrucciones de la actividad. Lectoescritura. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva

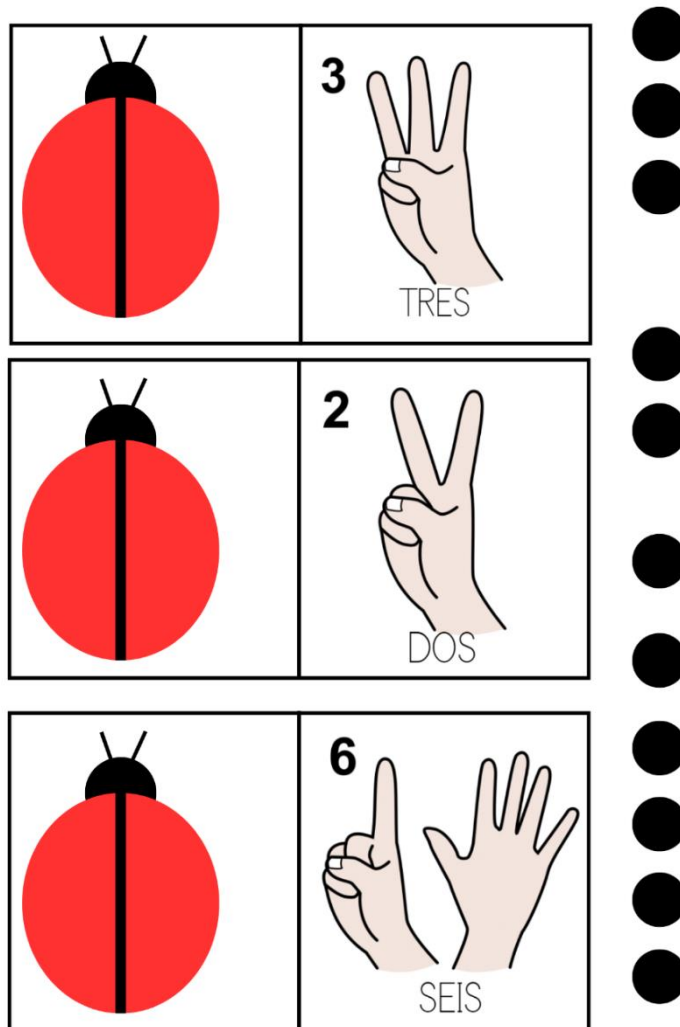


Actividad de lectoescritura. Fuente: Elaboración propia con el programa Canva.

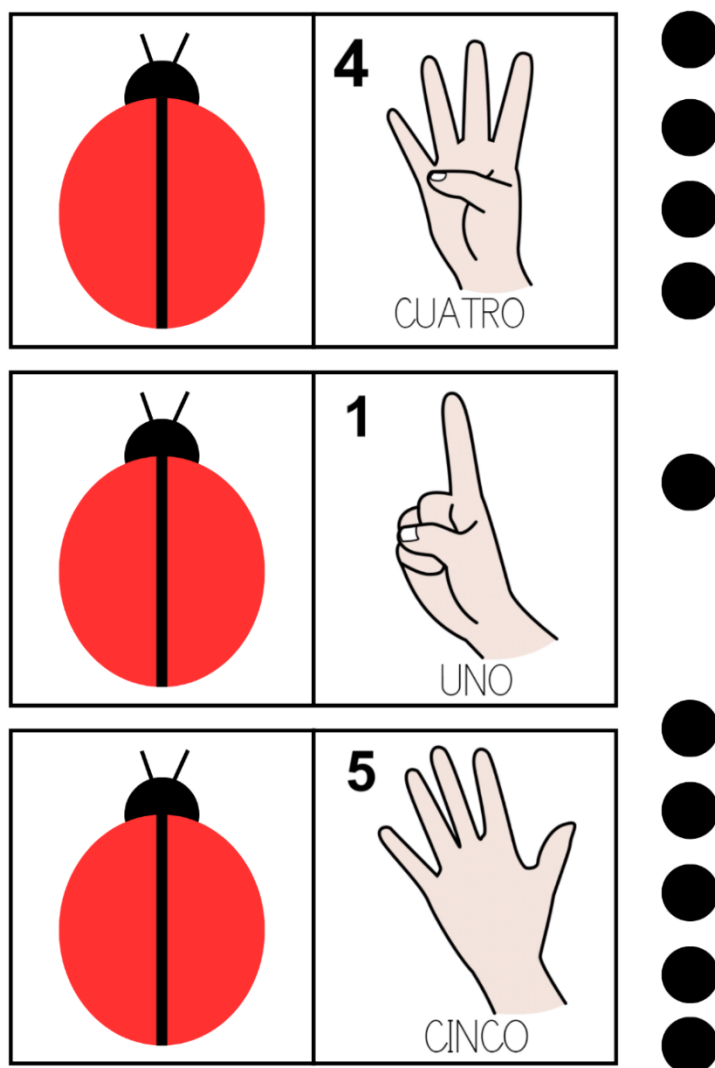
Anexo XII. Ejemplo actividad de lógico-matemáticas



Instrucciones de la actividad. Lógico-matemáticas. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva.

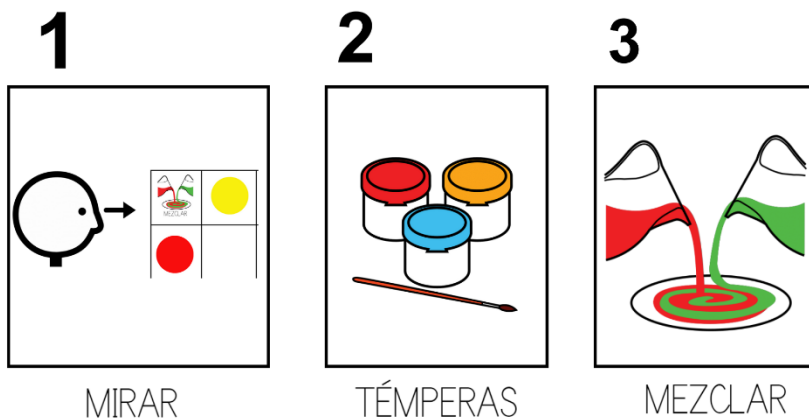


Actividad de lógico-matemáticas. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva











Actividad de lógico-matemáticas. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva

Anexo XIII. Ejemplo actividad de arte

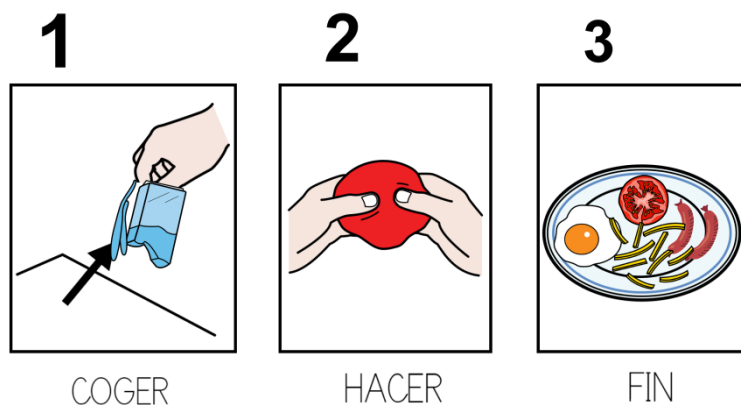


Instrucciones de la actividad. Arte. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva.

Actividad de arte. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva

Anexo XIV. Ejemplo actividad de vida práctica



COGER

HACER

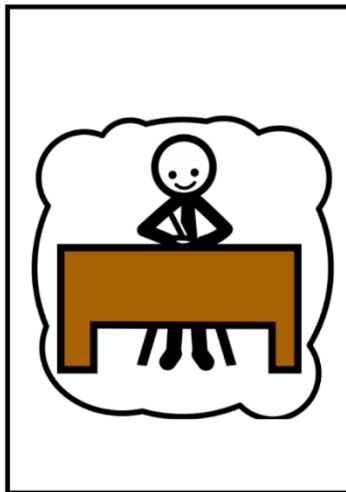
FIN

Instrucciones de la actividad. Vida práctica. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva.

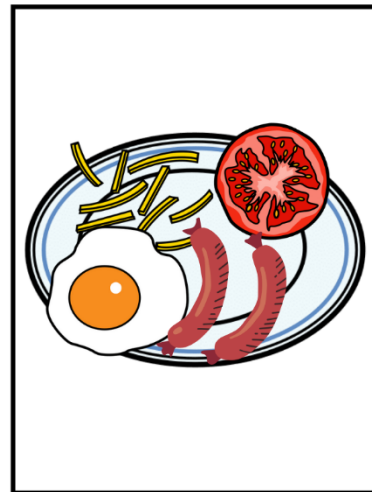
INICIO



TRABAJO



FIN

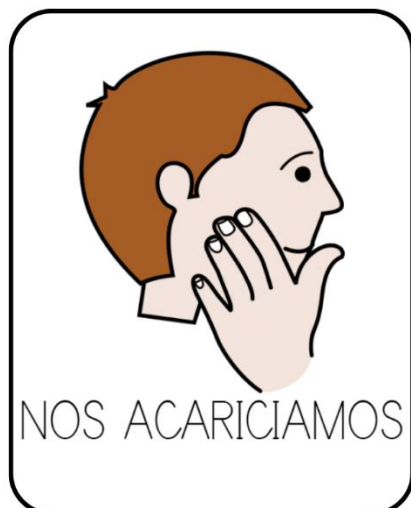


Plantilla para la actividad de vida práctica. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac y de Canva. Elaboración propia con el programa Canva

Anexo XV. Ejemplo de instrucciones del espacio de vuelta a la calma



Instrucciones de relajación. Zona de la calma. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva.



Instrucciones de relajación. Zona de la calma. Fuente: Imágenes extraídas de Arasaac. Elaboración propia con el programa Canva.