

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**UNA PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA
INCLUSIVA A TRAVÉS DEL
DISEÑO UNIVERSAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

Gabriela Cabana Silva

Tutora: Laura Elísabet Gómez Sánchez

Julio 2020

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 5-6
2. Fundamentación teórica	Pág. 7-17
2.1. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	Pág. 7
2.2. La metodología TEACCH	Pág. 14
2.3. El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)	Pág. 16
3. Planteamiento del trabajo	Pág. 18-21
3.1. Objetivos e hipótesis	Pág. 18
3.2. Estructura empleada en el proceso de investigación del trabajo	Pág. 20
4. Desarrollo	Pág. 22-36
4.1. Organización del aula	Pág. 22
4.2. Horarios	Pág. 25
4.3. Sistemas de trabajo	Pág. 27
4.4. Plan de actuación con los docentes y las familias	Pág. 29
4.4.1. Maestro tutor/a	Pág. 29
4.4.2. Docentes	Pág. 30
4.4.3. Familias	Pág. 30
4.5. Unidad didáctica: <i>Me emociono</i>	Pág. 31
4.5.1. Actividades	Pág. 32
4.5.2. Contenidos y objetivos	Pág. 34
4.5.3. Evaluación	Pág. 35
4.6. Evaluación	Pág. 36
5. Conclusiones	Pág. 37
6. Referencias bibliográficas y webgrafía	Pág. 38-40
6.1. Bibliografía	Pág. 38
6.2. Webgrafía	Pág. 39

Anexos

Resumen

En este trabajo se expone una visión diferente a la que tenemos hoy en día en cuanto al método de enseñanza, haciendo que la educación sea universal para todo el alumnado desde el principio, cuando se diseñan los currículos, y no realizando posteriormente las adaptaciones y modificaciones necesarias que se requieran en el aula. Siguiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), combinado con una metodología TEACCH, podremos integrar a un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo en un aula ordinaria, dando respuesta a sus necesidades y a las que requieran sus compañeros o compañeras desde el principio. Con los grandes avances que existen en la actualidad, si enfocamos bien el funcionamiento del aula y la programación que llevaremos a cabo, podremos evitar las modificaciones a posteriori de los currículos en los que se basa la educación, pues el DUA y la metodología TEACCH son compatibles, siendo el primero la accesibilidad a todo el alumnado, y el segundo la estructuración del contexto y la actividad. De esta forma podremos ayudar a que los alumnos y alumnas accedan de forma equitativa al aprendizaje, pues al igual que todos somos diferentes, también existen formas diversas de acceder al conocimiento.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), TEACCH, inclusión, visión diferente, enseñanza estructurada, accesibilidad.

Abstract

In this work a different vision is exposed to the one we have today in terms of the teaching method, making an universal education for all students from the beginning, when syllabus are designed, and not subsequently making adaptations and modifications necessary that are required in the classroom. Following the Universal Design for Learning (UDL), combined with a TEACCH methodology, we will be able to integrate a student with Autism Spectrum Disorder in an ordinary classroom, responding to their needs and the needs that their classmates require from the beginning. With the great advances that exist today, if we focus well on the classroom and the programming that we will carry out, we will be able to avoid a posteriori modifications of the syllabus on which education is based, since the UDL and TEACCH are compatible, the first being the accessibility to all the students, and the second the structuring of the context and the activity. In this way we will be able to help students to have equal access to learning, because just as we are all different, there are also different forms of access to knowledge

Key words: Universal Design for Learning (UDL), TEACCH, inclusion, different vision, structured teaching accessibility.

1. INTRODUCCIÓN

Como todos sabemos, la educación está en constante cambio. Actualmente, nos encontramos en un momento de deseo por una mejora de ésta, pero la falta de medios dificulta ese avance.

Las constantes etiquetas que se les colocan a los niños y niñas desde edades muy tempranas hacen que surjan miles de dudas acerca de cómo y dónde escolarizarles, cuál es la mejor manera de tratarles o qué pasará con los comportamientos del resto de la sociedad con respecto a esas etiquetas.

El ser humano, por naturaleza, tiende a etiquetar todo lo que se encuentra a su alrededor para poder organizar y entender lo que sucede. Tener todo clasificado en categorías nos ayuda a comprender. Sin embargo, esas etiquetas no siempre son beneficiosas, pues muchas veces provocan una segregación de la población que, a su vez, da lugar a desigualdades sociales.

En el ámbito educativo sucede algo parecido. En cuanto una persona tiene atribuida una etiqueta, ya sea por una necesidad especial o por cualquier otra causa, como por ejemplo la nacionalidad, se le trata de un modo diferente al resto, pues tendemos a coger la base ya instaurada y modificarla en función de las necesidades de cada uno, sin pararnos a pensar que quizás lo más inteligente fuese modificar esa base para que no necesitemos transformarla a posteriori.

Esa base a la que nos referimos es el currículo educativo. La visión de la enseñanza actual se posiciona en la realización de modificaciones en este si hay en el aula un alumno o alumna con una necesidad especial, por ejemplo, autismo, llevando a cabo, por consiguiente, una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Es decir, se realizan ajustes o modificaciones de todos aquellos elementos del currículo que no satisfacen las necesidades de ese alumno o alumna ya que tiene una necesidad especial educativa que sus compañeros y compañeras no comparten.

Esta es la razón por la cual hemos considerado llevar a cabo este Trabajo Fin de Grado (TFG). Nos parece interesante indagar acerca de los procedimientos que se podrían llevar a cabo en el aula y, por ende, en el centro escolar, para universalizar la enseñanza y hacerla equitativa para todos aquellos alumnos y alumnas que se encuentren en ella, satisfaciendo las necesidades desde un principio para no tener que transformar los métodos más tarde. Desde hace varios años se ha ido conociendo más sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual no está muy instaurado hoy en día pero que resulta bastante atractivo, pues favorece la educación inclusiva, algo de lo que se lleva hablando varios años con la intención de ir transformando la enseñanza hacia algo más equitativo, eliminando las barreras que impiden a nuestro alumnado desenvolverse con libertad y poniendo el foco en la persona, sus capacidades y fortalezas.

En el momento en el que nos encontramos con uno o varios niños/as con autismo en el aula, siendo esta un aula ordinaria y no de un centro de educación especial, nos preguntamos cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza para poder abarcar las necesidades que estos alumnos/as requieren. Existe una metodología que pretende proporcionar autonomía y evitar la segregación de las personas con autismo. Esta es la metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children).

En este punto nos planteamos la dificultad de combinar una metodología creada para personas con autismo, con el Diseño Universal de Aprendizaje, pues puede entenderse que el método TEACCH no se puede trabajar en un aula ordinaria en la cual no existan esas etiquetas anteriormente mencionadas. No obstante, si reflexionamos acerca de esta posibilidad, realmente no debería haber un problema en combinarlas, pues la metodología TEACCH es muy interesante y útil no solamente para personas con autismo, ya que su visión es dotar al alumnado de autonomía, intencionalidad educativa y mejora de destrezas y habilidades, algo que también se busca en un aula de Educación Infantil.

Es por ello por lo que hemos valorado la posibilidad de crear una propuesta de intervención en el aula que combine una estructuración del contexto y la actividad con la accesibilidad de todo el alumnado en un aula de Educación Infantil, aportando una nueva perspectiva de la enseñanza que podría ser útil llevar a cabo en los centros escolares y así evitar diferenciar la evaluación y la enseñanza curricular dependiendo de las etiquetas que tengan nuestros alumnos y alumnas, sino universalizarlo para cubrir todas las necesidades de la clase al completo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

Cuando se trata de buscar la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación, favoreciendo la inclusión de todo tipo de alumnado, no podemos dejar a un lado el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El DUA deriva del Diseño Universal (DU), el cual no surgió para la educación, sino para mejorar la vida cotidiana. Este término apareció en Estados Unidos dentro del campo de la arquitectura. Concretamente fue Ronald L. Mace, fundador del *Center of Universal Design* (CUD), quien lo acuñó definiéndolo como “el diseño de productos y entornos de fácil uso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial” (Mace, 1985, tal y como se citó en Sánchez y Díez, 2013, p.2).

Con él lo que se buscaba era tener en cuenta las necesidades de todas las personas a la hora de diseñar los edificios, tuviesen algún tipo de discapacidad o no, de forma que no se necesitasen modificar una vez construidos. El DU surgió como enfoque para aplicar en la fase de diseño de los edificios y así evitar las modificaciones a posteriori que fuesen pertinentes para satisfacer las necesidades de toda la sociedad.

Este enfoque parte de la base de que la diversidad es innata en el ser humano, de forma que no se puede clasificar a las personas en categorías. Es por ello por lo que no podemos segregar a la población incluyéndola en la categoría de personas con discapacidad o personas sin discapacidad. Así pues, no podemos tampoco edificar pensando en un modelo de población, ya que de esta manera no todo el mundo podrá acceder a esa construcción y, por tanto, no existirá una igualdad de oportunidades.

Con esta base, el *Center for Applied Special Technology* (CAST) en 1984 decide aplicar el DU a la educación, surgiendo así el DUA, el cual quiere dejar atrás los currículos hechos para la mayoría y no para todos, dando paso así a la creación de un entorno de aprendizaje accesible para el conjunto de la sociedad. “Hace referencia a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y al constructivismo de Vygotsky, haciendo hincapié en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y en el concepto de andamiaje” (Rose y Meyer, 2002, tal y como se citó en Sánchez y Díez, 2013, p.18).

El Diseño Universal promueve la inclusión de características de accesibilidad en entornos, productos y servicios desde el momento inicial de su concepción, siguiendo una estrategia proactiva y con el objetivo de mejorar el acceso en igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.[...] Este enfoque hace frente a la diversidad en el aula mediante la promoción de modificaciones en los currículos, dirigidas a ofrecer opciones y a flexibilizar objetivos, contenidos, materiales y métodos de evaluación. (Sánchez y Díez, 2013, p.1)

Como ya hemos dicho anteriormente, el DUA atiende a las diversidades intrínsecas en las personas y se basa en los más recientes avances sobre neuroeducación, tecnologías e

investigación educativa. A pesar de defender un acceso equitativo al currículo, este enfoque no es muy conocido en la educación.

La sociedad que conocemos es una diversidad de diversidades. ¿Por qué debemos entonces diferenciar a la educación? ¿Por qué creamos currículos discapacitantes? Porque sí, los currículos son discapacitantes y no las personas las discapacitadas. La persona va por delante y sus condiciones por detrás, pues la discapacidad es fruto de la interacción entre las características de una persona y el contexto en el que se desenvuelve, de tal modo que una persona puede tener discapacidad en un contexto y no en otro en el que existan menores barreras. Es por ello por lo que no deberíamos elaborar currículos que se centren en la mayoría y se modifiquen para unos pocos, pues como personas tenemos derecho a una educación equitativa e inclusiva.

El DUA integra a estudiantes vulnerables a la exclusión, pero no solamente favorece al alumnado con algún tipo de discapacidad, sino que beneficia a cada uno de los alumnos/as. Somos diferentes porque tenemos cerebros diferentes. Existen avances neurocientíficos que demuestran la imposibilidad de que haya dos cerebros iguales, pues éste está compuesto por varias regiones, las cuales tienen tamaños diversos en cada individuo y formas de procesamiento de la información diferente. Es decir, al haber variación en las regiones del cerebro, hay por consiguiente variaciones en el acceso al aprendizaje.

Tal y como apuntan Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), el cerebro está ocupado por regiones o módulos que abarcan diferente espacio en él dependiendo del individuo, de forma que también nos diferenciamos por la implicación de las zonas que se activan durante las tareas de aprendizaje. Es por ello por lo que no hay una única manera a través de la cual los alumnos y alumnas acceden al aprendizaje, sino que éstas varían igual que varía el cerebro dependiendo de la persona. Así, el resultado es la diversidad de expresión, motivación e implicación en el aprendizaje.

Esto llevó a los investigadores a plantearse que quizá las dificultades para acceder al aprendizaje se debían, no tanto a las capacidades o habilidades del alumnado, sino a la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente, los cuales, debido a su rigidez, no podían satisfacer la diversidad del alumnado (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.9)

Sánchez y Díez (2013), apuntan que existe un estudio llevado a cabo en 2004 por parte de Yuval, Procter, Korabik y Palmer en el cual se presentaban nueve asignaturas que seguían los principios del DUA en un diseño curricular universitario. Los datos de este estudio demostraban que lo más llamativo y principal era el aumento de la autoeficacia del estudiantado que cursaba aquellas nueve asignaturas, estando este estudiantado integrado por alumnos con y sin discapacidad.

Con estudios de este tipo podemos comprobar la eficacia del DUA en el colectivo estudiantil. Esta eficacia se debe a la flexibilidad que éste aporta a los alumnos y alumnas para acceder a la información y transmitirla. Lo que sacamos en conclusión de ello es que

existen barreras en el diseño tradicional que se rompen en cuanto el currículo es más flexible. Esta flexibilidad la ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs, que por sí solas no varían el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que si las aplicamos correctamente se pueden cambiar los patrones de uso de las TICs tradicionales. Es por ello por lo que también se debe instruir al profesorado, de forma que aprendan acerca del método del DUA, implementando así el correcto uso de las nuevas tecnologías para favorecer a su alumnado, pues estas son fundamentales para flexibilizar el currículo.

La doctora en Educación y catedrática en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) e integrante de EducaDUA, Carmen Alba Pastor (2012), apunta que:

Las TIC tienen características específicas que las convierten en elementos con gran potencial para transformar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, derivadas de la forma en que se almacena el contenido, convirtiendo la información en bytes, unos y ceros, lo que resulta en una gran plasticidad para poder transformarse y presentarse en diferentes formatos y medios. (p.7)

En suma, Alba (2012, tal y como se citó en Rose y Meyer, 2002) añade a su reflexión anterior que:

Se pueden guardar mensajes de texto, voz, imágenes de manera fiable e invariable en el tiempo y, sin embargo, ofrecen una gran flexibilidad en cómo y dónde esos textos, palabras y las imágenes pueden ser mostrados de nuevo. El mismo contenido que está irrevocablemente fijado en un medio tradicional puede ser presentado de manera flexible en un medio digital, cambiarse o adaptarse (2002, p.62).

Esto último, afirma Alba (2012), es “algo verdaderamente útil para un docente en cualquier aula en la que tiene que responder a la diversidad”. (p.7)

A pesar de que las TIC pueden generar problemas de accesibilidad, está claro que son fundamentales para poder ofrecer al alumnado múltiples formas de aprendizaje. Un único medio condiciona una parte del alumnado y desarrolla solo ciertas áreas del cerebro. Son importantes los medios digitales, pues no hay un medio óptimo para todos los alumnos y alumnas, de modo que cuantas más vías disponga el docente, mejor aprenderán los estudiantes al elegir el que mejor se acomode a ellos.

Como las TIC dinamizan la información transformándola de varias maneras, la flexibilidad que queremos ofrecer a nuestros estudiantes va de la mano. Entre otras muchas características, como señala Alba (2012), podemos destacar la versatilidad, capacidad de transformación, conectividad y marcación de las TICs, lo que las hace muy útiles dentro del aula. Gracias a su versatilidad podemos dejar a un lado los medios impresos y pasar a una combinación entre vídeo, imagen, texto y/o voz. Con su capacidad de transformación hacemos que cambie el formato de la información, ya sea dentro de un mismo texto, ajustando los colores o tamaños, o convirtiendo un texto a voz y viceversa. La conectividad va intrínseca en las TICs ya que las posibilidades de conectar un

documento con otro, con un vídeo, con hipervínculos o navegando y relacionando elementos del mismo texto, son infinitas. Por último, la marcación hace que podamos etiquetar un texto para su posterior reorganización y reconstrucción en versiones similares, lo que ayuda a cada alumno y alumna a marcar la información en base a sus necesidades y capacidades.

Con toda esta explicación sobre el DUA, su origen y lo que es fundamental para su utilización en las aulas, solo nos queda apuntar cómo poder llevarlo a cabo con nuestro alumnado. Para esto, el DUA tiene tres principios básicos sobre los que se sustenta todo el enfoque de este diseño. Estos tres principios corresponden a las tres redes cerebrales que están implicadas en el aprendizaje (Figura 1), que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Rose y Meyer, 2002). El funcionamiento de cada una es diferente en cada individuo, según describen Alba, Sánchez y Zubillaga (2014).

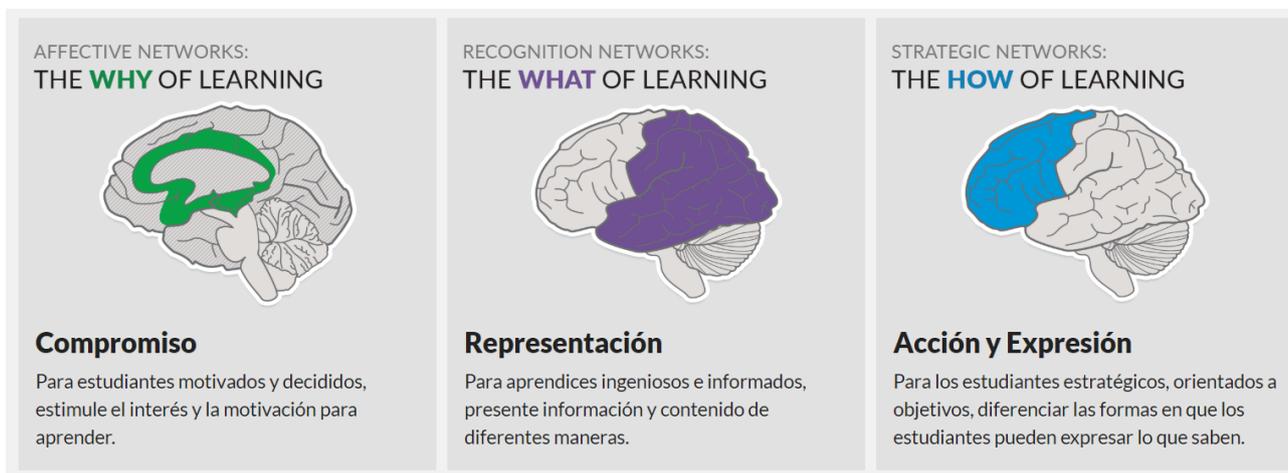


Figura 1. Redes cerebrales implicadas en el aprendizaje (tomado de CAST, 2018).

Como hemos señalado, estas redes cerebrales se corresponden con los tres principios del DUA sobre los que se sustentan las pautas que debemos utilizar en el aula para poder desarrollar un currículo basado en este enfoque. Estos principios, expuestos por primera vez en la década de 1990 por Anne Meyer y David Rose, coinciden con tres palabras clave para el aprendizaje: qué, cómo y por qué.

- **Principio I: Qué. Proporcionar múltiples medios de representación de la información**, de forma que cada alumno elija la que mejor le conviene y ayuda. Es útil para todo el alumnado, pero en especial para aquellos estudiantes con ceguera, sordera, dislexia y/o limitación en el lenguaje.
- **Principio II: Cómo. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión del aprendizaje**, pues cada alumno/a tiene unas habilidades u otras para transmitir sus

conocimientos. Es útil para todo el alumnado, pero en especial para aquellos estudiantes con problemas motóricos o de habla.

- **Principio III: Por qué. Proporcionar múltiples medios de compromiso,** haciendo que el alumnado se sienta motivado con su aprendizaje.

Gracias a estos tres principios, los estudiantes tendrán un acceso a la información de manera más flexible, por lo que podremos responder a sus necesidades con las pautas que derivan de dichos principios, pues ya sabemos que, si no hay acceso a la información, no puede haber aprendizaje.

El CAST señala las pautas del DUA (Tabla 1) las cuales “ofrecen un conjunto de sugerencias concretas que se pueden aplicar a cualquier disciplina o dominio para garantizar que todos los alumnos puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes” (CAST, 2018).

Tabla 1. Pautas del DUA según el CAST (2018).

	Proporcionar múltiples medios de Compromiso → Redes afectivas El "POR QUÉ" del aprendizaje 	Proporcionar múltiples medios de Representación → Redes de reconocimiento El "QUÉ" del aprendizaje 	Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión → Redes Estratégicas El "CÓMO" del aprendizaje 
Acceso	Proporcionar opciones para Intereses de reclutamiento (7) → <ul style="list-style-type: none"> ● Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1) > ● Optimizar relevancia, valor y autenticidad (7.2) > ● Minimiza las amenazas y distracciones (7.3) > 	Proporcionar opciones para Percepción (1) → <ul style="list-style-type: none"> ● Ofrecer formas de personalizar la visualización de la información. (1.1) > ● Ofrecer alternativas para la información auditiva. (1.2) > ● Ofrecer alternativas para la información visual. (1.3) > 	Proporcionar opciones para Acción física (4) → <ul style="list-style-type: none"> ● Variar los métodos de respuesta y navegación. (4.1) > ● Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia (4.2) >
Construir	Proporcionar opciones para Esfuerzo y persistencia sostenidos (8) → <ul style="list-style-type: none"> ● Aumentar la prominencia de las metas y objetivos. (8.1) > ● Variar las demandas y los recursos para optimizar el desafío. (8.2) > ● Fomentar la colaboración y la comunidad. (8.3) > ● Aumenta la retroalimentación orientada al dominio (8.4) > 	Proporcionar opciones para Lenguaje y Símbolos (2) → <ul style="list-style-type: none"> ● Aclarar vocabulario y símbolos. (2.1) > ● Aclarar la sintaxis y la estructura. (2.2) > ● Admite la decodificación de texto, notación matemática y símbolos. (2.3) > ● Promover la comprensión en todos los idiomas. (2.4) > ● Ilustrar a través de múltiples medios (2.5) > 	Proporcionar opciones para Expresión y comunicación (5) → <ul style="list-style-type: none"> ● Use múltiples medios para la comunicación (5.1) > ● Usa múltiples herramientas para la construcción y composición (5.2) > ● Desarrolle fluidez con niveles graduados de apoyo para la práctica y el rendimiento. (5.3) >
Interiorizar	Proporcionar opciones para Autoregulación (9) → <ul style="list-style-type: none"> ● Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. (9.1) > ● Facilitar habilidades y estrategias de afrontamiento personal (9.2) > ● Desarrollar la autoevaluación y la reflexión. (9.3) > 	Proporcionar opciones para Comprensión (3) → <ul style="list-style-type: none"> ● Activar o suministrar conocimiento de fondo (3.1) > ● Resalta patrones, características críticas, grandes ideas y relaciones (3.2) > ● Guía de procesamiento de información y visualización (3.3) > ● Maximizar transferencia y generalización (3.4) > 	Proporcionar opciones para Funciones ejecutivas (6) → <ul style="list-style-type: none"> ● Guía apropiada para establecer metas (6.1) > ● Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2) > ● Facilitar la gestión de información y recursos. (6.3) > ● Mejorar la capacidad para monitorear el progreso (6.4) >

Con estas pautas podremos implementar en el aula el DUA, pero si, además, queremos profundizar sobre el DUA y sus resultados, en la web del *National Center for Universal Design for Learning*, encontraremos investigaciones y estudios asociados a los principios y pautas del DUA.

En suma, existen varios recursos que crean materiales didácticos que están diseñados para integrar estos principios. La colección Ediciones UDL por CAST (CAST, 2008) es un ejemplo de ellos (Figura 2), con la cual los alumnos y alumnas pueden elegir los elementos que necesitan para seguir la lectura.

Ediciones UDL por CAST

Cómo coyote robó fuego Apoyo a la estrategia Arte del autor Glosario Recursos Ayuda

Table of Contents

Introducción



Los animales juegan un papel importante en la cultura nativa americana. Muchas leyendas nativas americanas usan animales para explicar cómo surgieron los diferentes aspectos de la vida y la Tierra. *Cómo Coyote Stole Fire* es un cuento folklórico nativo americano re-contado por Lauren Poniatowski que cuenta la historia de un coyote que quiere ayudar a los humanos a sobrevivir los fríos inviernos. Siga leyendo para averiguar si este inteligente coyote puede salvar a los humanos.

Empieza a leer

Selecciona un nivel

Los entrenadores animados ayudan a los estudiantes a aprender a leer estratégicamente. En caso de duda, comience con el Nivel 1, donde los estudiantes obtienen la mayor ayuda. Puede cambiar los niveles en cualquier momento.

- 1 Máximo soporte**
Las indicaciones de "Parar y pensar" son de opción múltiple. Destacando características críticas, modelos y sugerencias disponibles. Retroalimentación inmediata sobre las respuestas.
- 2 Soporte moderado**
Las indicaciones de "Parar y pensar" provocan respuestas construidas y revisiones de texto para explorar el oficio del autor. Destacando características críticas, modelos y sugerencias disponibles. Comentarios inmediatos solo sobre revisiones de texto.
- 3 Soporte mínimo**
Las indicaciones de "Parar y pensar" ofrecen opciones de estrategia y respuestas abiertas. Los estudiantes son guiados para resaltar y recopilar elementos clave en el texto, resaltando activamente las características críticas para ellos.

Desarrollado por CAST | Ediciones UDL Créditos | Aviso de copyright

Figura 2. Ejemplo de la colección UDL por CAST (CAST, 2008).

Con este recurso el alumno no solamente podrá elegir el nivel de dificultad del texto, y por consiguiente la ayuda a la lectura que éste le brinda, sino también podrá convertir el texto a voz, hacer marcas, acceder a glosarios y/o conectar la lectura a través de enlaces a páginas web u otros documentos que están relacionados con el texto y profundizan en la información de la lectura.

Otro recurso que podemos utilizar también es Book Builder (CAST, 2006-2020), una biblioteca que no solamente te permite leer libros con las posibilidades de marcación o lectura automática, entre otras, sino que también permite crear tus propios libros para posteriormente adaptarlos utilizando herramientas que hagan de tu texto un libro que integre los principios del DUA (Figura 3).

Figura 3. Posibilidades de book Builder (CAST, 2006-2020)

Con todo ello podemos concluir que el DUA es un enfoque que engloba a todas las posibilidades de aprendizaje y da opciones a cada individuo para acceder a él, pues como dice Milagros Rubio Pulido, “no hay una única forma de aprender y no debería haber una única forma de enseñar”, y sumando lo que trasladó el Institute for Human Centered Design (2012), “si funciona bien para las personas de todo el espectro de la capacidad funcional, funciona mejor para todos”.

«El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están» (CAST, 2001:3, como se citó en Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.10).

2.2. LA METODOLOGÍA TEACCH

Las siglas TEACCH corresponden a Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children, o lo que es lo mismo, Tratamiento y Educación de niños con Autismo y problemas de comunicación.

A lo que se refiere es a un programa de Carolina del Norte destinado a personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), el cual fue fundado por Eric Schopler et al. entre 1966 y 1972. Dicho programa pretende responder a las diferencias neurológicas de todas las personas que tengan TEA, independientemente de la edad y el nivel de desarrollo, incidiendo en la comunicación y el lenguaje, convirtiéndose así en una metodología para aplicar en el aula.

Hace muchos años se consideraba que las personas con autismo se debían mantener en residencias alejadas de sus familias y se les trataba como personas psicóticas, con psicosis simbiótica, atípicos y/o esquizofrénicos, no habiendo un consenso entre los profesionales en cómo distinguirles entre ellos.

Schopler relataba su paso por la Universidad de Chicago, donde su profesor de psicología, Bruno Bettelheim, defendía que las personas con autismo tenían dicha enfermedad por inconscientes errores parentales durante la crianza de sus hijos e hijas. Sin embargo, Schopler no estaba de acuerdo y en 1966 trató de demostrar con su tesis doctoral que esas ideas no eran ciertas, sino que las personas con autismo tenían desordenes del desarrollo causadas por formas deterioradas del entendimiento del mundo. (Mesibov, Shea y Schopler, 2004).

Tras varios años de probar e implantar sus estudios en diferentes zonas e ir desarrollando centros TEACCH de educación, en 1995 fue reconocido como una *Intervención de vanguardia para el Autismo* por la Asociación Americana de Psiquiatría (Mesibov, Shea y Schopler, 2004).

El método TEACCH, uno de los más eficaces, integra una Enseñanza Estructurada que fue desarrollada tras varios años de estudio con alumnado con TEA, la cual pretende adaptar la práctica educativa a estas personas. Esto se consigue con una organización del aula y unos procesos de enseñanza-aprendizaje sencillos y claros orientados al autismo mediante un sistema de programas educativos (habilidades, dificultades e intereses) que pone énfasis en la comprensión y satisfacción de las necesidades individuales.

Es fundamental reducir la ansiedad en las personas con TEA, por lo que debemos conseguir aumentar la claridad y la comprensión de las tareas, pues todo debe ser lo más visual posible. Esto se consigue con objetivos individualizados, tratando de mejorar la flexibilidad de los alumnos y alumnas con TEA, que es algo que les genera mucho estrés. Pero no solamente debemos aplicar estas bases al aula, sino que es muy importante también el trabajo colaborativo con las familias. Seguir la rutina TEACCH en casa mejorará el contexto familiar en cuanto a la convivencia, pues todos los aspectos de su

vida se regirán por los mismos principios, de forma que no habrá una descompensación entre su vida escolar y familiar, y eso le generará menos nerviosismo.

La enseñanza estructurada integra materiales atractivos para fomentar la atención y motivación de su alumnado. Como hemos mencionado anteriormente, da gran importancia a la comunicación y el lenguaje, pero esta comunicación debe ser funcional, no verbal, pues para los TEA no es tan importante la forma de lenguaje sino la funcionalidad de la comunicación, de manera que les sea útil.

Esta enseñanza estructurada está formada por cuatro bases fundamentales de intervención que se aplican a cualquier programa educativo: sistemas de trabajo, horarios, estructuración física y organización del aula y estructura e informaciones visuales, tal y como apunta Schopler, Mesibov y Hearsey (1995):

- Los **sistemas de trabajo** pretenden conseguir que el alumno o la alumna consiga trabajar sin supervisión, es decir, que todas las tareas estén tan claras y visuales que siempre se sepa lo que se debe hacer una vez terminada una parte. Ese concepto “terminado” tiene gran significado para los TEA, de forma que entiendan claramente la continuidad de las tareas y puedan pasar a otra sin necesidad de que alguien se lo indique, sino por autonomía de ellos/as mismos. Estos sistemas de trabajo, para que sean útiles y proporcionen toda la información necesaria, responden a diferentes cuestiones:
 - o Qué trabajo tengo que hacer
 - o Cuánto trabajo tengo que hacer
 - o Cómo sé que avanzo y cuándo sé que he terminado.
 - o Qué sucederá una vez finalizado el trabajo.

Este último es muy importante porque los TEA necesitan saber todo con antelación. De esta manera podemos reducir la ansiedad en ellos.

- Los **horarios** hacen que, como hemos visto en el anterior apartado, tengan con antelación las tareas que se deben realizar. Es decir, les aportan predictibilidad y tranquilidad al tener claro qué va a suceder en cada momento del día.
- La **organización física del aula** favorece un trabajo más coherente y activo al tener todo visualmente más accesible y claro, fomentando en ellos/as una autonomía que les permite ser independientes y trabajar sin despistes y sin desazón.
- La **organización de tareas de aprendizaje** en las tareas quiere conseguir lo mismo que conseguimos si estructuramos y organizamos el aula. Es decir, al igual que el aula debe estar dispuesto de forma clara, visual y accesible, las tareas deben seguir esa estructura. De esta manera podremos hacer que los sistemas de trabajo que les brindamos a los alumnos y alumnas se puedan llevar a cabo mediante una claridad, una organización y unas instrucciones visuales.

Esta enseñanza estructurada no solamente beneficia al alumnado con TEA sino también a todos y cada uno de los niños y niñas que se encuentran en el aula trabajando, pues les ayuda a comprender y a estructurar su cabeza con las facilidades que resultan de aplicar el método TEACCH al aula. En suma, Schopler, Mesibov y Hearsy (1995) afirman que, tras sus estudios, aparte de funcionar mejor la enseñanza estructurada que la no estructurada trabajando con niños y niñas con autismo, también se actúa mejor con la enseñanza más estrictamente estructurada en edades tempranas, siendo no tan necesariamente rigurosa en edades más avanzadas.

Con todo ello podemos concluir que el método TEACCH y, por consiguiente, la enseñanza estructurada, son realmente necesarias en un aula con alumnado TEA, pero siendo beneficiosa también para aquellos alumnos y alumnas que no lo tengan. No obstante, no solamente cabe destacar esto, sino que, además, al favorecer sobre todo a niños y niñas en edades tempranas, esta enseñanza estructurada será todavía más válida en aulas de Educación Infantil.

2.3. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

Según el DSM – IV – TR (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000), se denominaban Trastorno Generalizado del Desarrollo TGD a aquellas personas con TEA, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil o Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Sin embargo, con el DSM – 5 (American Psychiatric Association (2013) cambió esa clasificación, de forma que estos Trastornos del Neurodesarrollo pasaron a clasificarse de forma dividida y, en consecuencia, surgió el término de Trastorno del Espectro del Autismo TEA.

El término *autismo* fue acuñado por vez primera por Leo Kanner en 1943, considerado el padre de este trastorno, el cual afecta a más niños que a niñas, pero siendo las niñas las que más diagnósticos graves reciben. Esto último se debe a que actualmente los criterios para diagnosticar TEA en las personas están más destinados a déficits sociales, los cuales suelen ser más visibles en niños, pues las niñas suelen tener más habilidades sociales y, por tanto, pasan más desapercibidas. Es por ello por lo que solo suelen llamar la atención aquellas niñas que presentan cuadros más graves.

Existen varios modos para saber si una persona tiene o no autismo. El M-CHAT-R y el M-CHAT-R/F (Robins, Fein y Barton, 2009) son instrumentos de detección de autismo en niños y niñas de entre 18 y 24 meses. Se trata de una prueba de detección que suelen contestar las familias, pero al no ser una prueba diagnóstica, simplemente mide las posibilidades de padecer autismo, por lo que pueden generarse falsos positivos.

Uno de los principales problemas que padecen las personas con autismo es la dificultad de ponerse en el lugar del otro, de comprender gestos o emociones ajenas, es decir, de tener empatía. La Teoría de la Mente “se refiere a la habilidad para comprender y predecir

la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007), es decir, tiene su base en la empatía, pues los niños y niñas con autismo no son realmente conscientes de que las personas de su alrededor pueden sentir y pensar cosas diferentes a las que ellos sienten y piensan. Es a partir de los 4 años cuando empiezan a comprender ligeramente esta cuestión.

Como hemos dicho, una de las características principales de las personas con autismo es la dificultad de empatizar. Esto surge por la dificultad de relacionarse socialmente.

Tal y como indican los colaboradores de EOS Perú (2013) en una entrevista a la psicóloga Judith Bendezú, podemos diferenciar las características principales de las personas con TEA en tres grupos. El primer grupo es la interacción social alterada, es decir, la falta de relaciones sociales hace que estas personas partan de un punto más aislado e indiferente con respecto a los demás. Es precisamente por esta razón por la cual tienen falta de empatía, pues su escasa relación social hace que no detecten las emociones y sentimientos ajenos. Por otra parte, ligado a este primer grupo, encontramos una alteración de la comunicación verbal y no verbal. Esto hace que su proceso cognitivo no funcione de igual modo que una persona sin autismo y, por consiguiente, tenga dificultades para comprender ni de expresar información, por lo que existe una dificultad de tener una conversación recíproca con las personas con TEA, teniendo en cuenta además que, al tener procesos mentales diferentes, las ironías y los chistes no los entienden, pues son muy literales. En suma, las personas con TEA suelen tener intereses estereotipados y repetitivos, esto se traduce en que suelen tener intereses muy restringidos y son muy rutinarios, de modo que cualquier alteración de dicha rutina les provoca preocupación e intranquilidad, pues son muy inflexibles. Esto explica que en los temas de los ámbitos que son de su interés, tengan grandes conocimientos y éstos sean estrictos y repetitivos. Lo mismo sucede con su vida cotidiana, pues la inflexibilidad les provoca tener una rutina diaria que no se puede alterar de ninguna forma, pues sería algo que no comprenderían por su falta de flexibilidad mental. Estos tres grupos es lo que se denomina la Triada Autista (Wing y Gould, 1979):

- Impedimentos de interacción social
- Impedimentos de comunicación y lenguaje social
- Impedimentos de flexibilidad

Para poder trabajar con un alumno o alumna con TEA en el aula es fundamental crear un espacio claro y visual, que siempre esté de la misma forma estructurado y que a la hora de trabajar, también existan unas rutinas diarias que les ayuden a comprender lo que van a realizar y en qué momento va a suceder, pues la anticipación evita esa inflexibilidad mental sobre aquellas acciones que no estaban previstas en la rutina del día. Siguiendo estas indicaciones fundamentales, se podría crear un espacio de trabajo en un aula ordinaria en el que el alumno/a con TEA trabajase de igual forma que sus compañeros, pues al mejor sus compañeros se benefician de las rutinas que necesita para trabajar en tranquilidad.

3. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo se muestra como un aporte a nuevas visiones sobre la enseñanza de hoy en día. Como se ha dicho anteriormente, en la actualidad la educación está planteada de forma que la persona no va primero, sino que primero van los currículos y los planes de actuación y, posteriormente, las personas. Esto hace que se deban llevar a cabo constantemente modificaciones del currículo dependiendo de las necesidades de cada individuo.

El objetivo principal de esta propuesta es el cambio de mentalidad ante el sistema educativo actual, de forma que no se considere un obstáculo el tener alumnos/as con alguna necesidad especial o trastorno del neurodesarrollo en un centro ordinario. No se trata de demostrar que hay posibilidades de integrar a todo el alumnado en centros ordinarios, pues hay ciertos grados de gravedad en determinadas enfermedades que se tratan mejor en centros de educación especial. Sin embargo, existen ciertos casos en los que el alumnado puede estar perfectamente en un centro ordinario y ser atendido por los profesionales que requiera. Es en estos casos en los cuales no se debe considerar una complicación el tener a un niño o niña, o varios, con estas características dentro del aula, pues tienen los mismos derechos que los demás, siendo, en suma, una gran oportunidad para integrar en el aula diferentes metodologías de trabajo que beneficien a todo el alumnado por igual y que puedan resultar más positivas que los métodos anteriormente empleados.

La metodología para esta propuesta es la TEACCH, pero este no solamente es útil si tenemos alumnado con TEA en el aula, pues se ha utilizado también con niños y niñas con Síndrome de Down o incluso en aulas de infantil en las cuales no hay ningún caso de necesidad especial. Lo positivo de este método es su gran funcionalidad, que expone las cosas de una forma visualmente muy clara, lo que provoca un aumento de la autonomía. Es por ello por lo que, aun siendo un método creado principalmente para el tratamiento de personas con autismo, da grandes posibilidades de implementación en muchos otros ámbitos y situaciones, siendo igual de favorable.

Por estas razones es por lo que la hipótesis que se baraja al llevar a cabo esta propuesta de intervención educativa es que, no solamente se puede llevar a cabo una metodología “nueva” en el aula, sino que puede ser realmente beneficiosa para aquellos niños y niñas que se encuentren implicados en este proceso de aprendizaje. Como bien se ha descrito, la metodología TEACCH se usa principalmente con personas con autismo, pero, teniendo en cuenta las razones por las cuales surgió y que es de gran ayuda para aquellos que trabajan de esta forma, pensamos que es posible extrapolarla y utilizarla en un aula ordinaria que tenga, o no, niños y niñas con alguna necesidad educativa, pues ya no solo incluimos alumnado con autismo, sino alumnado con Síndrome de Down, con discapacidad intelectual, retraso general del desarrollo, discapacidad visual o auditiva, entre otros.

Esto hace que pasemos a la segunda parte de la hipótesis, pues si nos planteamos la opción de llevar a esto a cabo en un aula ordinaria, implica que estamos intentando dar una respuesta equitativa a todo tipo de alumnado; es decir, estamos pretendiendo que haya inclusión en el aula utilizando una metodología destinada a personas con autismo, con cualquier tipo de alumnado, pues sus bases en cuanto a la importancia de la autonomía y de las rutinas diarias también son objetivos de Educación Infantil. Debido a este razonamiento, teniendo entonces que estructurar el contexto y la actividad para implementar el método TEACCH, podemos también trabajar para combinarlo con el DUA, de modo que creemos una metodología que ayude lo máximo posible al alumnado que podamos tener, combinando la accesibilidad del alumnado con esa estructuración del contexto y la actividad.

Creemos que es posible combinar estos dos elementos y conseguir una forma de trabajo que ayude y de más posibilidades a los niños y niñas, de forma equitativa, porque, al igual que no hay una única forma de aprender y de transmitir los conocimientos, tampoco debería haber una única forma de enseñar, y si gracias a diseñar la metodología TEACCH para un aula ordinaria siguiendo el DUA podemos dar más formas de aprendizaje y comprensión, es importante intentar trabajar para poder conseguirlo. Esta propuesta pretende acortar el camino para conseguirlo.

Si nos fijamos en los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta, cabe destacar los siguientes:

- Favorecer la inclusión en el aula.
- Dar respuesta a la mayor parte de necesidades que puedan surgir en un aula para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Concienciar a la sociedad de que todos somos diferentes y, por tanto, tenemos formas diferentes de acceder al conocimiento.
- Diseñar las programaciones, materiales y recursos necesarios en un aula anticipándose a las necesidades que pueden surgir en un ella para así evitar las modificaciones a posteriori.
- Dotar al alumnado de un espacio estructurado físicamente para desarrollar su autonomía y comprensión.
- Cambiar la visión que existe hoy en día sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza, dejando atrás el centrarse primero en los currículos para pasar a centrarnos en las personas.
- Enfatizar el hecho de que tener a un alumno o alumna en el aula, o varios, con necesidades educativas especiales no es sinónimo de crear actividades diferentes con respecto a sus alumnos, sino que de la forma adecuada se pueden realizar las mismas y de la misma manera que sus compañeros, pues nos anticiparemos para dotarles de los medios necesarios para que eso pueda darse.

3.2. ESTRUCTURA EMPLEADA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DEL TRABAJO

Para poder llevar a cabo esta propuesta de intervención en el aula se ha seguido un proceso de indagación de estudios existentes que aborden los temas del DUA, la metodología TEACCH y el TEA, de forma que se consiga reflexionar sobre su posible conexión y, a partir de ahí, poder desarrollar la propuesta presente en este trabajo. No ha sido una indagación con datos recogidos durante el periodo de prácticas del último curso en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, sino que ha sido una recogida de información de varias fuentes que den respuesta a los planteamientos previos de cómo sería integrar la educación inclusiva con alumnado con autismo en clases ordinarias, siempre y cuando no se diferenciara de ninguna forma al alumno con autismo, sino que se encontrara integrado de igual forma que el resto. Sin embargo, a pesar de no haber recogido datos durante el periodo del Prácticum III, sí que se ha tenido en cuenta un factor a la hora de diseñar las unidades didácticas a desarrollar en el aula durante dicho periodo de prácticas, pues uno de los niños a los que iban dirigidas dichas unidades tenía TEA. Es por ello por lo que, teniendo en cuenta también la información recogida para este trabajo, se diseñaron todas las actividades con el apoyo de pictogramas, de forma que pudiesen ser los propios alumnos y alumnas los que comprendiesen las actividades de forma autónoma, sin necesitar la ayuda de un adulto.

Gracias a la realización de las unidades didácticas teniendo en cuenta al alumno con TEA y, por ello, añadiendo pictogramas, se pudo observar la eficacia de estos en todo el alumnado, no solo el niño con autismo, y por consiguiente se comprobó su validez y su posible incorporación a la propuesta que se desarrolla en este trabajo. El resultado fue positivo en cuanto a lo que se pretendía indagar, pues la mayoría de los alumnos y alumnas utilizaron los pictogramas para apoyarse y realizar las actividades de forma autónoma, adquiriendo los conocimientos y entendiendo las explicaciones, algo que reafirma la hipótesis de que puede ser posible llevar a cabo en el aula metodologías englobadoras que den respuesta a las diferentes necesidades que requiera nuestro alumnado, tenga o no una necesidad específica educativa asociada.

Una vez creadas las actividades con pictogramas, las cuales también se llevaron a cabo durante el confinamiento por el COVID-19, y recogida toda la información teórica sobre la que se sustenta esta propuesta, se procedió a desarrollar una guía en la que se recogiesen los pasos fundamentales para intentar implantar la metodología TEACCH en el aula siguiendo el DUA, la cual cuenta con explicaciones y ejemplos de cada apartado sobre las que se pueden realizar ciertas versiones que se adapten a la circunstancia actual de la clase en la que se quiera trabajar con esta metodología.

No creemos que, con el paso por los Grados de Maestro, no haya habido más personas que se preguntasen si sería posible una educación universal para todos. Tenemos tan implantado que los currículos son la base de la que se parte en la enseñanza y, si existe algún caso en el que no sea válido ese currículo, se modifica para ese caso en concreto, que nos resulta difícil cambiar esa visión y plantearnos centrarse primero en la

persona para, posteriormente, diseñar los currículos de forma universal. Por esta razón y por el interés de generar nuevas formas de enseñanza que favorezcan la inclusión y faciliten el aprendizaje a los futuros alumnos y alumnas, haciendo así que la educación se considere cada vez más importante, es por lo que se ha llevado a cabo esta propuesta de intervención recogida en el presente documento.

4. DESARROLLO

Partiendo de la fundamentación teórica anteriormente descrita, se ha desarrollado una propuesta de intervención en un aula con alumnos y alumnas, introduciendo la posibilidad de que uno de ellos tenga TEA, en la cual se desarrollará la metodología TEACCH combinado con la accesibilidad equitativa de todo el alumnado mediante el DUA.

Esta propuesta se plantea con una situación hipotética en el aula, pero podría ser adaptable a cualquier aula de Educación Infantil. Podría considerarse una “Guía de actuación para implantar el DUA y la metodología TEACCH en un aula ordinaria”, siendo aplicable teniendo o no alumnado con necesidades educativas especiales, pues la base es dotar de autonomía al alumnado de forma inclusiva, algo que se pretende en todas las aulas.

Se ha incluido en la guía la presencia de un niño con TEA porque se quiere demostrar que, a pesar de que este niño requiera apoyos individualizados, esto no impide que se pueda trabajar de igual forma con él que con sus compañeros, pues como se ya se ha dicho, lo que cuenta es dar respuesta ofreciendo diversas formas de acceso al conocimiento, de manera que sea el propio alumno o alumna quien elija cuál le viene mejor, trabajando siempre con las mismas actividades y sin modificaciones, sino comenzando el proceso de aprendizaje a través de varios medios.

Para poder llevar a cabo esto, la guía cuenta con una breve explicación de cada apartado y, a continuación, ejemplos a modo de propuesta de cada uno. De esta forma el profesional que tenga acceso a esa guía puede tomar la sugerencia y llevarla a cabo o, gracias a las explicaciones fundamentales, idear su propia versión de esta. Es por ello por lo que la guía cuenta con los siguientes apartados:

Guía de actuación para implementar el DUA y la metodología TEACCH en un aula ordinaria

1. Organización del aula
2. Horarios
3. Sistemas de trabajo
4. Plan de actuación con los docentes y las familias
5. Unidad didáctica: *Me emociono*
6. Evaluación

4.1. ORGANIZACIÓN DEL AULA

Siguiendo la fundamentación teórica expuesta, lo primero que debemos hacer para implantar el método TEACCH en el aula es organizarla de tal forma que su disposición sea visualmente clara, tanto externamente como a la hora de estructurar los sistemas de

trabajo, es decir, que sea una organización funcional y accesible para favorecer la tranquilidad y autonomía, pues ayuda en la mejora de habilidades y destrezas de aquellos alumnos y alumnas que lo utilizan.

Para poder conseguir esta estructura física del aula no debemos olvidar que estamos también posicionándonos en una accesibilidad equitativa por parte de todo el alumnado, tal y como expone el DUA. Es por ello que, en el momento del diseño, debemos tener en cuenta las necesidades de todo el alumnado y así evitar modificaciones a posteriori. En esta propuesta, para poder llevar a cabo el DUA, implementaremos la metodología TEACCH en toda el aula y no solamente en un aula específica de TEA, de forma que todo el alumnado del grupo disponga del mismo método de trabajo, independientemente de si tiene algún tipo de necesidad especial o no.

Con esta metodología debemos conseguir evitar lo máximo posible las distracciones, adaptando el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo, pues el pilar fundamental de este método es la enseñanza estructurada.

Para poder estructurar el espacio debemos organizar el aula por áreas, rincones o zonas de trabajo, con espacios limitados y bien definidos visualmente, pero no excesivamente sino únicamente el apoyo visual necesario para cada rincón y adaptados al nivel de comprensión del alumnado. Para ello podemos utilizar estanterías, alfombras o mesas, entre otras.

Algunos ejemplos de aulas distribuidas por rincones siguiendo la metodología TEACCH se pueden apreciar en las Figuras 4, 5 y 6 del Anexo 1.

Como podemos observar, las zonas del aula están claramente delimitadas, algo que ayuda no solamente al alumnado en cuanto a la diferenciación del trabajo que se lleva a cabo en cada área, sino también al docente a la hora de distribuir los trabajos que se realizaran en dicha aula, tanto a la hora de planificarlo como a la hora de transmitírselo a sus alumnos y alumnas. Estas divisiones deben estar definidas con apoyos visuales en función del grado de comprensión de nuestros niños y niñas, de forma que cuando lleguen a una zona del aula, gracias a esos apoyos visuales, sepan de qué área se trata y qué trabajo se realiza en ella.

Si atendemos a la importancia de las delimitaciones del aula que aportan Schopler, Mesibov y Hearsy (1995), podremos reforzar conceptos y destacar actividades, ya que, si siempre utilizamos la misma ubicación visual para una de las zonas, por ejemplo, la zona de trabajo uno a uno, cuando un alumno o alumna llegue a esa área, sabrá la tarea que le espera en ella.

Algunas de las áreas que podríamos añadir a la estructuración del aula son:

- Zona de **trabajo grupal**: en ella el alumnado trabajará conjuntamente. Será una zona con mesas dispuestas conjuntamente creando un equipo, pudiendo tener también un espacio en el suelo si el grupo fuese más amplio que la cantidad de mesas dispuestas.

- Zona de **trabajo individual**: será donde se coloquen las estaciones TEACCH, con sus respectivos materiales. Es importante que el niño/a con TEA del aula utilice siempre la misma estación TEACCH, de forma que encaje en su rutina y los cambios no le provoquen el estrés que queremos disminuir. Es por ello que esa estación podrá tener siempre un pictograma con una fotografía de dicho alumno, de modo que se pueda reconocer fácilmente.

El método de trabajo en esta área corresponde a los sistemas de trabajo que se detallan en el apartado 5.3. Esta área de trabajo será similar al expuesto en la Figura 10.

- Zona de **transición**: esta zona es donde se encuentra la agenda visual diaria de cada alumno, incluyendo las actividades y horarios del día, de forma que cada niño/a pueda acudir a ella para comprobar sus tareas y participar de ellas.

Es muy importante esta área, pues en ella se llevará a cabo la asamblea matutina y se repararán las actividades a realizar ese día por parte de cada alumno.

En la asamblea no solamente se repararán las actividades dispuestas para ese día, sino que también comentaremos las rutinas diarias que se trabajan en un aula de Educación Infantil, como el día de la semana, el tiempo que hace, los niños/as que se encuentra en el aula y los que no, entre otras.

Debemos tener en cuenta que los alumnos TEA son poco flexibles, por lo que, si queremos introducir alguna modificación con respecto al resto de días, debemos anticipársela con suficiente tiempo. Esta zona, a la hora de la asamblea, es la perfecta para introducir esos cambios, pues el alumno/a podrá reflejarlos en su agenda u horario diario a través de los apoyos visuales que mejor comprenda, como por ejemplo pictogramas.

Esta área es muy útil también para poder favorecer la autonomía de nuestro alumnado, pues cualquiera de los niños y niñas de la clase puede acudir a su agenda para seguir con sus tareas sin tener que esperar a que alguien le diga lo que debe hacer, de forma que puede trabajar independientemente e ir viendo cómo va avanzando.

Para poder marcar las actividades que se van finalizando, podemos proporcionarles pinzas de la ropa, por ejemplo, de modo que cuando terminen la tarea indicada en la agenda, le pongan una pinza a la tarjeta de dicha actividad. De esta forma también trabajamos la pinza digital y la destreza óculo manual, a parte de la autonomía.

- Zona de **aseo**: será donde se encuentre el baño.
- Zona de **ocio**: en donde se encontrará tanto la biblioteca, como juegos, cojines para la relajación o vuelta a la calma, entre otras.

- Zona de **almuerzo**: donde estarán los utensilios necesarios para poder tomar el almuerzo previo al recreo, además de donde dejarán diariamente las mochilas con dichos alimentos. Será una zona donde acercaremos lo máximo posible las tareas domésticas al aula, de forma que aprendan a ser autónomos también en situaciones de su vida cotidiana que se encuentren fuera del colegio.
- Zona de **trabajo uno a uno**: esta es una zona importante porque será en la cual la maestra/o trabaje con el alumno/a para adquirir destrezas y habilidades en la comunicación, ayudar en la atención, la comprensión de actividades y la forma de hacerlas. Es decir, una zona de moldeamiento donde trabajaremos con el alumno individualmente para poder brindarle las herramientas necesarias para que, poco a poco, vaya adquiriendo cada vez más autonomía.

En las siguientes Figuras 7-10 del Anexo 1 podemos observar las zonas del aula claramente delimitadas e indicadas con apoyos visuales.

En esta última Figura, la 10, podemos observar cómo están distribuidos los materiales en los diferentes espacios. Nos fijamos en que cada caja tiene su color y, en función de las cajas TEACCH que el alumno/a vaya completando, irá marcando en la zona “colores” las tareas finalizadas, de modo que se pueda seguir un sistema de trabajo rutinario que facilitará los logros por parte del alumnado. Si distribuimos visual y claramente el espacio, será sencillo poder llevar a cabo los sistemas de trabajo de la metodología TEACCH que se requieren.

Estas son las zonas más comunes y útiles que se utilizan en la metodología TEACCH. Podemos estructurar el aula basándonos en estos ejemplos e intentando sacar el máximo potencial del espacio con el que contamos, pero incluir estas zonas debe ser básico para poder lograr nuestro objetivo.

Para asegurarnos que esta organización espacial cuenta con la accesibilidad de todo el alumnado, crearemos espacios delimitados de forma que haya suficiente espacio para pasar sin tener problemas, se da la situación de que en el aula exista algún problema motórico. En cuanto a la identificación de áreas, el tutor se encargará de dotar de los medios visuales o sonoros necesarios para que todo el alumnado tenga acceso tanto a las áreas como a los materiales de cada área. Esto se explica en el punto 4.4.1.

4.2. HORARIOS

Los horarios son fundamentales en la metodología TEACCH, sobre todo si tenemos un alumno o alumna en el aula que tenga autismo, pues su función principal es estructurar el tiempo de una forma concreta, de modo que, con tan solo consultarlos, podemos ver qué actividades componen el día y en qué momento se van a llevar a cabo. Es de gran

utilidad para anticipar las acciones, que exista una predictibilidad que tranquilice a nuestro alumnado, haciendo así que sientan que el día no es improvisado, algo que, sobre todo al alumnado con TEA, le genera gran exaltación e intranquilidad.

Si nos fijamos en lo que dicen Gandara y Mesibov (2014), no solamente debemos tener en cuenta que los horarios ayudan a nuestros alumnos y alumnas a saber qué va a pasar en cada momento y cuál es el orden de las tareas, sino que el diseño que realicemos para ellos debe ajustarse al nivel cognitivo del alumnado, de forma que deberemos individualizarlos para que poco a poco vayan mejorando la comprensión. Es por ello por lo que se comenzará con objetos que determinen la secuencia que se va a seguir durante el día, es decir, crearemos un horario con objetos. Una vez este nivel de comprensión esté totalmente afianzado, se sustituirán los objetos por imágenes o pictogramas, hasta finalmente conseguir llegar a las palabras. Estos horarios serán más largos o más cortos dependiendo del número de elementos que cada niño o niña necesite para entender la tarea, pues, por ejemplo, un alumno o alumna puede captar una acción con un único elemento, mientras que su compañero o compañera necesita más de un elemento para interpretar esa misma acción.

Es muy importante trabajar de forma rutinaria los horarios dentro del aula, de forma que, a parte de participar cada vez más en la realización diaria del horario, también desarrollarán habilidades que les serán de gran ayuda para comprender la disposición de tareas durante el día, fuera y dentro del aula, favoreciendo el uso de la memoria y el control del tiempo.

Podemos ver diferentes tipos de horarios en función del nivel de comprensión de cada alumno o alumna en las siguientes Figuras 11, 12 y 13 del Anexo 2.

Los horarios se encuentran colocados en la zona de transición, que es en la que se va a llevar a cabo la asamblea, de modo que entren dentro de las rutinas diarias y creen un hábito en el alumnado. De esta forma también podremos incluir los cambios o novedades del día haciendo que el alumnado se entere de forma anticipada. En el momento en el que una de las actividades o tareas indicadas en el horario esté totalmente finalizada, se marcará de alguna forma reconocible por el alumno/a, de modo que puedan saber qué es lo que viene a continuación. Una forma de marcar las actividades es con pinzas de la ropa, pues además de ayudar al desarrollo de la motricidad fina y/o la coordinación óculo-manual, será fácil reconocer visualmente aquellas actividades que todavía no tienen pinza y que, por tanto, son las siguientes a la que se acaba de finalizar.

Otro factor a tener en cuenta para los horarios es el grado de autismo que tenga el alumno/a o los alumnos/as que estén en el aula, pues existen ciertos niños o niñas que son bastante sensibles a ciertos ruidos, por lo que el elemento que utilicemos para indicar el cambio de tarea puede ser que tenga que ser adaptado, cambiando, por ejemplo, el sonido que emitiría una sirena, por algún otro sonido que todo el alumnado encuentre como agradable y aceptable y no provoque alteración e intranquilidad en el aula, pues es precisamente contra lo que estamos trabajando.

Una vez tenidos en cuenta estos factores, podemos incluir en el aula las *agendas*. Las agendas se pueden utilizar tanto para indicar los horarios diarios como para repasar las rutinas de la asamblea o crear un material con el que el niño o niña se comunique con sus familias explicando lo que hizo en el aula, de modo que facilite el trabajo en casa y la colaboración entre las familias y el centro. Es un recurso muy versátil que se puede adaptar a cualquier situación que se requiera, ya sea para horarios en el aula, como para las tareas en casa, comunicación con las familias sobre lo llevado a cabo en el colegio, comunicación en el colegio sobre lo que se ha hecho en casa en el fin de semana o repaso individual de las rutinas de asamblea de forma posterior al trabajo grupal, entre otras. Incluso el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) ha creado agendas visuales para las familias con el objetivo de ayudar tanto en la modificación de conductas como en el repaso de las rutinas de asamblea, por ejemplo, durante el fin de semana.

Las agendas son muy útiles para plasmar lo que se está trabajando en el aula y añadir aspectos más personalizados tanto para el desarrollo cognitivo del niño como para poder realizar una evaluación. Existen varios formatos de agenda dependiendo de lo que queramos trabajar con nuestro alumnado. En el aula podemos utilizar la agenda visual semanal, a modo de horario, pero de forma más individualizada podremos crear una agenda diaria individual en la que añadamos los aspectos que en los más necesitemos que el alumno o alumna progrese.

Podemos ver un ejemplo de agenda en el Anexo 3 de creación propia e inspirada en las agendas propuestas por ARASAAC.

Estos horarios no solamente contarán con apoyos visuales, sino que se dará la posibilidad de reproducir a través de un audio los pictogramas que indiquen cada actividad, dotando así de apoyos sonoros, a parte de visuales, que ayuden a la accesibilidad del alumnado que tenga alguna dificultad de este tipo. En suma, serán lo suficientemente grandes como para poder cogerlos sin dificultad si existe un problema motórico.

4.3. SISTEMAS DE TRABAJO

Los sistemas de trabajo son un método que el niño/a debe aprender a utilizar para poner en práctica en el aula. Se trata de un trabajo individualizado que dota al alumno o alumna de estrategias sistemáticas que le ayudan a ser cada vez más independiente, algo que hace cada vez más efectivo y eficaz el trabajo también en otros ámbitos.

Ya hemos hablado de los sistemas de trabajo en el apartado 2.2 El método TEACCH, dentro del punto 2. Fundamentación teórica. Como podemos ver, los sistemas de trabajo

pretenden dar respuesta a cuatro preguntas fundamentales, que serán sobre las que se basen la organización de las tareas dentro de las estaciones TEACCH o estaciones de trabajo.

Estructurando las tareas que el alumno/a debe realizar con apoyos visuales, no solamente sabrá cuantas tareas debe realizar para pasar a otra área, sino que también sabrá el orden en el que debe realizarlas. Podemos ver esto más fácilmente en las Figuras 14 y 15 del Anexo 4.

Como podemos ver en estos ejemplos, existen diversos métodos para estructurar los sistemas de trabajo. Estos pueden adaptarse al nivel cognitivo y de comprensión del alumnado. En la Figura 15 se puede observar el orden a seguir para comer, pues pone los platos de los que está compuesto el menú, algo que es perfectamente aplicable en casa si el niño/a requiere de una rutina estricta también en casa, como sería el caso de un niño con TEA.

Para poder emplear los sistemas de trabajo correctamente el tutor/a deberá asegurarse de que el alumno/a comprende cada paso. Tras acudir a la zona de transición para saber qué actividad debe realizar en ese momento, se irá a la estación TEACCH asignada. En ella habrá una serie de cajas o cajones indicadas con números o figuras, que marcarán el orden de trabajo. Dentro de estas cajas o cajones estarán las actividades o juegos en los que trabajar. Cada vez que vaya consiguiendo terminar una de las actividades o juegos, cogerá el cajón o caja correspondiente a la actividad y la volverá a dejar en su sitio, marcándola con una pinza de la ropa al igual que con el horario, de forma que se indique que esa actividad está finalizada. Para que pueda comprender la forma de trabajo, primero el docente deberá estar prestándole ayuda para poco a poco ir retirándola. Es por ello que la primera forma de trabajo será con el docente en frente mientras se realiza la actividad. Una vez esto esté afianzado, el docente pasará a colocarse al lado del alumno/a, para posteriormente colocarse detrás y, por último, dejar al alumno/a trabajar de forma autónoma. Poco a poco el alumno/a conseguirá habituarse a esa forma de trabajo, aunque debemos tener en cuenta que cada uno tardará un tiempo diferente en acostumbrarse a ello.

En el caso de tener a un niño con autismo, lo más fácil es dejar una de las estaciones de trabajo reservada siempre para él, de forma que nadie más a parte de él la utilice. Esto nos ayudará a personalizar dicha estación de trabajo de la forma que requiera el alumno, siempre teniendo las mismas tareas que el resto de sus compañeros. Además, si en la zona de trabajo del niño con autismo, todo está ordenado siempre de una forma concreta, ayudará al alumno con las rutinas y el mantenimiento de la calma, sin embargo, hubiese alguna zona descolocada, esto podría generar intranquilidad y desasosiego. Es por ello por lo que lo mejor será reservar una zona exclusiva para este alumno.

Los sistemas de trabajo deben estar dotados de los medios necesarios para que pueda acceder todo el alumnado a ellos por igual. Para ello será el maestro tutor/a quien se encargue de esta parte, tal y como se indica en el punto 4.4.1 Maestro tutor/a.

4.4. PLAN DE ACTUACIÓN CON LOS DOCENTES Y LAS FAMILIAS

4.4.1. Maestro tutor/a

El tutor o tutora del aula será quien más responsabilidad tenga dentro de ella, pues es quien guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de controlar las actuaciones del resto de docentes y profesionales implicados y colaborar correctamente con las familias.

Será el tutor/a quien decida la estructuración del espacio, basándose en las zonas claves de trabajo para la metodología TEACCH, pero dando una gran importancia a los medios que va a poner a disposición del alumnado. Esta parte es fundamental, pues no solamente queremos llevar el método TEACCH al aula, sino que de una forma accesible para todo el alumnado. Esto hace que se tengan que crear recursos que den la oportunidad a todos los alumnos y alumnas de acceder al conocimiento.

Para poder desarrollar esto, debemos pensar primero en la persona y en las dificultades que nos podemos encontrar. Lo principal sería distribuir el espacio no solamente de una forma clara y visual, sino también dando apoyo con letreros de colores llamativos y bastante grandes. Esto hará que el alumno/a que tenga algún problema visual leve o discapacidad auditiva, pueda identificar correctamente cada zona, las cuales deberían diferenciarse por colores, es decir, la zona de asamblea con letreros de un color diferente al color de los letreros de la zona de trabajo individualizado, por ejemplo. En suma, los letreros no deben ser solo de pictogramas o solo de letras, sino que deben contener ambos, pues habrá alumnos que lo entiendan mejor a través de la palabra y otros a través del pictograma. En el caso de niños/as con ceguera o visión muy reducida, se deberá aportar un apoyo sonoro que ayude en la diferenciación de zonas. Esto puede ser lo más complicado, pues no todos los colegios tienen recursos suficientes como para poder dotar al aula de la tecnología necesaria. Sin embargo, podemos llevar a cabo variantes que no impliquen la lectura del letrero, sino que sean, por ejemplo, sonidos de animales y cada animal esté asociado a una zona. En el caso de la discapacidad visual y dependiendo del grado de esta, aquellos niños/as que la tienen suelen estar acompañados de profesionales que les apoyan y brindan los recursos tecnológicos necesarios para poder realizar las actividades, por lo que en ese caso sería más sencillo. Si la discapacidad visual no es lo suficientemente grave como para tener personal de apoyo cualificado, será de gran ayuda no solamente que los materiales sean grandes y de colores llamativos, sino también de texturas diferentes. Podremos añadir el Braille si comprobamos que aquellos alumnos/as que lo necesiten, saben entenderlo.

Una vez estructurado el espacio y comprobado que se tienen los medios necesarios para dotar de accesibilidad al alumnado, será esencial explicar de forma clara y repetida el funcionamiento del aula. El alumnado, las primeras semanas, incluso meses, no conseguirá adquirir todas las rutinas y métodos de trabajo del aula, pero poco a poco y con la supervisión del tutor o tutora, esto se irá afianzando. Al ser un aula de trabajo autónomo, el papel del docente será el de supervisar cada zona y cada alumno,

comprobando las labores y ayudando en lo que el alumnado precise. Es decir, el tutor o tutora será un guía, teniendo un papel pasivo en el aula, pues serán los propios alumnos y alumnas los que, mediante los materiales del aula, creen sus propios conocimientos de forma constructiva.

4.4.2. Docentes

El plan de actuación docente es similar al de las familias en cuanto a la importancia de la colaboración, pues es fundamental que haya un acuerdo entre todos los profesionales que trabajen con el alumnado.

Por regla general, los colegios de Educación Infantil cuentan con un tutor, quien imparte la mayoría de las horas lectivas del grupo-clase, pero también existen otras clases en las que se trabajan ámbitos como la psicomotricidad o inglés, entre otras, que suelen estar impartidas por otros docentes diferentes al tutor del grupo-clase. En suma, profesionales como los de Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT) también trabajan en el aula dando apoyo.

Para todos aquellos profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase que estamos tratando, el plan de actuación debe ser común y estricto, pues si cada uno trabajase de forma diferente, lo que sucedería es que se generaría una descompensación y una intranquilidad en el aula que intentamos evitar. Es por ello por lo que todos deberán seguir una rutina en cada clase, aunque se realicen actividades diferentes, pero que la estructura de esta sea predecible por parte de todo el alumnado. Para ello, lo fundamental es comenzar anticipando las tareas que se van a desarrollar y en qué orden. Si se quiere, se puede realizar un horario específico para dicha clase, por ejemplo, la clase de psicomotricidad, de forma que se puedan ir ordenando las actividades y marcando las ya terminadas. Este orden ayudará al alumnado para seguir un método de trabajo común durante todo el periodo lectivo.

Por todo ello es por lo que los docentes y profesionales seguirán las pautas indicadas por el tutor o tutora del grupo-clase, siempre teniendo en cuenta que deben seguir una rutina en cada clase que impartan, con la posibilidad de tener un horario propio para su clase, de igual manera que el horario diario de la zona de transición, y teniendo disponibles los medios necesarios para dotar de accesibilidad a todo el alumnado.

4.4.3. Familias

La colaboración con las familias, como hemos comentado anteriormente, es fundamental para poder seguir con el proceso de enseñanza aprendizaje que se está llevando a cabo en el aula, sobre todo con aquellos alumnos con TEA o alguna otra necesidad educativa especial.

En los casos de los niños que no tengan ninguna dificultad de aprendizaje o trastorno del neurodesarrollo asociado, el trabajo de las familias con sus hijos en su vida fuera del colegio se verá más reducida, a no ser que se requiera por alguna situación en concreto, pues en principio no tendrán problemas en cuanto a la comunicación o el desarrollo de la autonomía fuera del aula, por lo que no se requerirá un trabajo tan estricto. En estos casos, se puede tener una agenda de fin de semana en la que se vaya indicando lo que se hizo y con quién, de modo que al regresar al aula todos los alumnos y alumnas tengan la posibilidad de repasar lo plasmado en su agenda y puedan comentar algo al respecto, si así quieren. Esta agenda será más considerada como un repaso.

Por otra parte, para aquellos alumnos que sí requieran una agenda para seguir el trabajo rutinario del aula, podremos realizar una más en detalle en la que se siga el trabajo del aula, pudiendo ser la agenda más extensa y con mayores elementos con los que trabajar. En estos casos, lo que se recomendará a las familias, a parte de plasmar el fin de semana al igual que sus compañeros, es revisar diariamente la agenda que se rellene en clase con lo que se ha hecho en el día, favoreciendo así la comunicación y el desarrollo del lenguaje.

Todas las agendas pueden estar personalizadas, de forma que todos cuenten con el mismo recurso, pero ese recurso, cuente con los medios necesarios para que el alumno o alumna consiga trabajar fuera del aula lo que trabaja dentro. Al ser un material personalizado, podemos fácilmente fomentar la accesibilidad de todo nuestro alumnado, pues, aunque cada uno tenga una agenda, fomentamos la accesibilidad de todos para plasmar en ella lo que quieren, de la forma que más fácil les resulte. Es decir, podremos desarrollar el DUA a través de un recurso utilizado en las aulas TEACCH.

4.5. UNIDAD DIDÁCTICA: *ME EMOCIONO*

Con todo lo desarrollado en los apartados anteriores, se presentará una propuesta de unidad didáctica para trabajar con la metodología TEACCH mediante los sistemas de trabajo en la estación individual, en los trabajos en grupo y en el área de trabajo uno a uno. Será una unidad didáctica corta que pueda ampliarse con actividades similares si fuese necesario reforzar los conocimientos.

Esta unidad didáctica tiene como temática las emociones, pues es algo muy importante de trabajar no solo en Educación Infantil sino también con el alumnado TEA, pues como se ha explicado en el apartado 2.3. El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), estas personas tienen dificultades para expresar y discriminar tanto gestos como emociones por la falta de reciprocidad social.

4.5.1. Actividades

1. *El imaginario de los sentimientos de Félix*

Utilizaremos este cuento para iniciar la unidad didáctica sobre las emociones. Es un cuento que trata los sentimientos que va teniendo Félix con diferentes situaciones de la vida cotidiana. Para asegurarnos de que todos comprendan la historia, leeremos el cuento y, posteriormente, proyectaremos un video en el que se cuenta el mismo cuento, de forma que, mediante la repetición de la historia y la posibilidad de poner en grande las imágenes del cuento, todos puedan acceder al conocimiento de forma equitativa.

Tras el visionado, realizaremos preguntas concretas y cortas, para que todos las comprendan correctamente, sobre los aspectos principales del cuento:

- ¿Sabéis lo que son las emociones?
- ¿Félix tenía siempre la misma emoción?
- ¿Os acordáis de algo que hiciese a Félix estar contento?
- ¿Y furioso?
- ¿Qué cosas os hacen a vosotros estar contentos?
- ¿Y furiosos?

De estas preguntas podrán salir otras que surjan de las respuestas que nuestro alumnado nos dé, de forma que podamos responder a todas sus dudas e intereses.

Esta actividad la realizaremos en el área de trabajo grupal, para posteriormente pasar a trabajar en otras áreas.

2. *Me emociono*

Dividiremos la clase en cuatro grupos. En esta propuesta nos encontraremos en un aula de 20 alumnos y alumnas, teniendo uno de ellos TEA y teniendo todos 4 años. Los grupos serán de 5. En el grupo 1 se encontrará el niño con autismo. Dicho grupo comenzará a trabajar en el área de ocio, mientras que los tres grupos restantes los repartiremos en zona de trabajo individual, zona de trabajo de grupo y zona de ocio también. Comenzaremos a trabajar con el alumno con TEA, llevándole a la zona de trabajo uno a uno, aunque su grupo esté en la de ocio. Lo realizaremos de esta forma para que podamos dedicarnos a él mientras el resto está entretenido.

Esta será una actividad interactiva. Profesor frente a alumno mantendrán una conversación lo mejor que puedan, siempre respetando el turno de palabra. Para ello tendremos una lámpara plana en la mesa con un pictograma de escuchar en un lado y el de hablar en el contrario, de forma que vayamos girando la lámpara conforme toque hablar o escuchar. Intentaremos, como docentes, repasar el cuento trabajado y, por consiguiente, las emociones. Poco a poco nos iremos adentrando en las emociones de “contento”, “triste” y “enfadado”, que será con las que trabajemos posteriormente al ser las más sencillas.

Trataremos circunstancias que a él le provoquen sentir esas emociones, pero también a los demás, para poder trabajar la empatía.

Una vez hayamos trabajado las tres emociones, volverá a la zona de ocio con sus compañeros de grupo. El grupo que está en la zona de trabajo grupal podrá manipular el cuento o volver a visionar el vídeo.

Realizaremos este proceso con todos los integrantes del grupo 1.

3. Contento, triste, enfadado

Rotaremos las posiciones de nuestro alumnado, de modo que ahora sea el grupo 1 el que acuda al área de trabajo individualizado, mientras que los otros tres grupos vayan pasando por las áreas en las que todavía no habían estado.

En la estación TEACCH de trabajo individual, los alumnos se encontrarán con una cajonera de cuatro cajones. Dividiremos las actividades en cuatro tipos:

- Primer cajón, conceptos
- Segundo cajón, grafomotricidad
- Tercer cajón, juegos manipulativos
- Cuarto cajón, motivación

Primer cajón

Esta actividad consistirá en relacionar cada cara con la palabra que describe la emoción de dicha cara. Para ello tendrán una ficha con dos columnas, a la izquierda las caras de contento, triste y enfadado; y a la derecha situaciones descritas en el cuento de Félix que le provocaban alguna de esas tres emociones. Mediante pictogramas en la parte superior de la ficha indicaremos lo que deben hacer: “Une cada situación con la emoción que te provoque”.

Segundo cajón

En este cajón el alumno encontrará círculos de cartón con caras, pero esas caras tendrán la expresión facial con líneas punteadas. El alumno deberá seguir las líneas punteadas trabajando la grafomotricidad e identificando la emoción que expresa cada cara mediante un pictograma que lo represente.

Tercer cajón

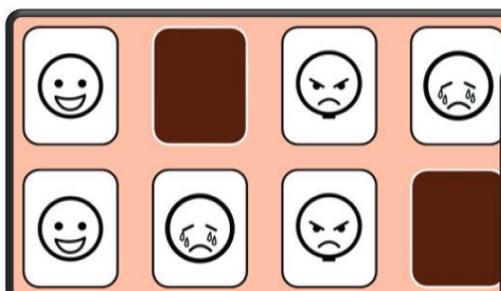
Para el juego manipulativo, se contará con una caja de cartón como esta:



Sin embargo, la cara del monstruo se sustituirá por una cara con la emoción de “contento” y las galletas serán caras contentas, tristes y enfadadas. El alumno deberá introducir por las ranuras solamente las caras que sean iguales que la de la caja de cartón.

Cuarto cajón

El juego de motivación será un juego de parejas en el que trabajar la memoria. Estará formado por 6 cartas, dos de cada emoción, que deberá colocar boca abajo y conseguir emparejar, recordando dónde estaba cada emoción antes de dar la vuelta a la carta.



4.5.2. Contenidos y objetivos

En cuanto a los contenidos, destacaremos los específicos de esta unidad:

- Emociones: contento, triste, enfadado
- Respeto de turno de palabra
- Experimentación de expresiones faciales correspondientes a diversas emociones
- Exploración, identificación y expresión de emociones propias.

En cuanto a los objetivos específicos de esta unidad encontramos:

- Identificar las emociones: contento, triste y enfadado en uno mismo.
- Identificar las emociones: contento, triste y enfadado en los demás.

- Identificar las expresiones faciales correspondientes a las emociones contento, triste y enfadado.
- Discriminar entre las situaciones que te provocan estar contento, triste o enfadado.
- Mejorar la grafomotricidad
- Conseguir seguir el orden marcado en las actividades
- Mejorar la habilidad de control óculo-manual
- Respetar el turno de palabra

4.5.3. Evaluación

Para la evaluación de esta unidad llevaremos a cabo lo comentado en el punto 4.6. esto es, una lista de control similar a la que se muestra a continuación, y un diario en el que ir recogiendo datos a destacar, tanto positivos como negativos, de lo que podamos ir observando al ver a nuestro alumnado llevar a cabo las tareas asignadas.

ÍTEM	SÍ	NO	EN PROCESO
Identifica las emociones: contento, triste y enfadado en uno mismo.			
Identifica las emociones: contento, triste y enfadado en los demás.			
Identifica las expresiones faciales correspondientes a las emociones contento, triste y enfadado.			
Discrimina entre las situaciones que te provocan estar contento, triste o enfadado.			
Mejorar la grafomotricidad			
Consigue seguir el orden marcado en las actividades			
Mejora la habilidad de control óculo-manual			
Respetar el turno de palabra			

4.6. EVALUACIÓN

La evaluación en este tipo de metodología es importante que se realice diariamente. Mediante las estaciones de trabajo individual trabajaremos los conceptos o las unidades didácticas programadas, pero cada alumno/a tendrá una zona de trabajo individualizado. Si tenemos en cuenta, como comentábamos anteriormente, que el docente en este proceso hace de guía y tiene un rol pasivo, por lo que supervisa el trabajo de todo el alumnado al trabajar estos de forma autónoma, podrá ir comprobando si las actividades de las estaciones TEACCH están bien ejecutadas en el momento en el que el niño o niña indique que ese cajón de la cajonera que deba completar tiene la tarea finalizada.

Al poder ir comprobando las actividades a medida que las vayan haciendo, podremos corregirlas en el momento y, por tanto, si existe alguna complicación, ayudarles con esa parte de la tarea y posteriormente apuntar esas dificultades del día. Por tanto, realizaremos una evaluación diaria, recogiendo datos en una tabla en la que apuntemos los avances y las dificultades, de modo que semanalmente vayamos viendo el progreso de nuestros alumnos y alumnas.

Tras estas evaluaciones semanales, al cabo de un mes podremos realizar una evaluación global con el resto de las profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así poder ver la evolución que va teniendo cada alumno y qué debemos reforzar o qué conceptos están afianzados.

Es por ello por lo que, realmente, la evaluación con este tipo de metodología es similar a las evaluaciones que se van realizando en un aula con las otras que encontramos actualmente, utilizando listas de control en las que apuntemos los logros con respecto a las unidades didácticas trabajadas, y un diario en el que recojamos los avances o las dificultades surgidas, la intencionalidad comunicativa, la participación o los problemas de conducta, entre otras cosas.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta propuesta, podemos concluir que, con fuerza de voluntad y esfuerzo, podremos convertir el aula en un espacio de trabajo accesible para todo el alumnado, estructurando la clase tanto físicamente como a la hora de programar, de modo que ofrezcamos los máximos medios posibles de acceso al conocimiento, eliminando así las adaptaciones posteriores que se suelen realizar si existe algún tipo de dificultad.

Las búsquedas de información nos han hecho reflexionar acerca de cómo está estructurado el sistema educativo actual, dejando ver que la educación, destinada a las personas, no tiene su foco en ellas, sino en los procesos o programas que se utilizan para brindar esa educación.

El gran obstáculo que pueden generar estos nuevos tipos de metodologías es que, para poder llevarlos a cabo satisfactoriamente y con resultados positivos, llevan detrás mucho trabajo por, pues si queremos seguir las bases del DUA, debemos realizar un trabajo previo de subsanación de todas y cada una de las posibles necesidades que se requieran en el aula, previamente a poner el aula en funcionamiento; mientras que si lo hiciésemos al revés y el aula comenzase a funcionar sin fijarnos en esas posibles necesidades que puedan surgir, dependiendo del grupo-clase con el que nos encontremos, quizás nos “ahorremos trabajo” al no necesitar adaptar los procesos ya que, tal vez, no tengamos alumnado con dificultades en el aprendizaje asociadas.

Está claro que la pregunta formulada al principio sobre la posibilidad de crear una educación universal tiene la respuesta en un sí, pues sí se podría llegar a tener una educación accesible para todos, pero hace falta mucho esfuerzo y ganas de querer trabajar por adelantado para poder conseguir ese tipo de educación; y lo que es más importante, hacen falta recursos para que podamos llevar a cabo ese trabajo por adelantado.

Con este documento hemos conocido una nueva forma de trabajar en el aula que hace posible tanto la inclusión, como el demostrar que los métodos de trabajo pueden extrapolarse a más ámbitos que para los que fueron creados, pues no es necesario tener alguna necesidad educativa asociada para beneficiarse de las ventajas que puede ofrecer una metodología surgida por una necesidad concreta, como es en este caso el método TEACCH. Es por ello por lo que podemos reafirmarnos en la idea previa sobre la posibilidad de llevar al aula una combinación del DUA y la metodología TEACCH, incluso teniendo a alumnado con TEA en el aula. La clave para que sea un éxito es la organización, tanto espacial como de la información, y el buscar medios que ofrezcan el acceso al conocimiento desde puntos diferentes, pues al igual que cada individuo llega al conocimiento desde un camino diferente al de sus compañeros, pues todos los cerebros son diferentes, deberemos dotarles de los medios que les ayuden a crear esos caminos que conducen al aprendizaje, y la combinación de esta propuesta de intervención puede ser un avance hacia esa educación inclusiva y accesible para todos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

6.1. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- EOS Perú (2013). TEA, una forma distinta de ver el mundo. *Revista Digital EOS Perú*, 1, 6-8. Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/04/PUB-2013-Intervenci%C3%B3n-temprana-basada-en-el-TEACCH-para-alumnos-con-TEA-escolarizados.pdf>
- Gándara, 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. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70086-4.
- Gándara, C. (2013). Intervención temprana basada en el TEACCH para alumnos con TEA escolarizados. *Revista digital EOS Perú*, 1, 10-16. Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/04/PUB-2013-Intervenci%C3%B3n-temprana-basada-en-el-TEACCH-para-alumnos-con-TEA-escolarizados.pdf>
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En J. García. (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (41-56). Madrid, España: Pirámide.
- Kanner, Leo (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. Recuperado de <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
- Mesibov, G., Shea, V. y Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.

- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego. (Ed.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (107-119). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Schopler, E., Mesibov, G. y Hearshey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En E. Schopler y G. Mesibov. (Ed.), *Learning and cognition in autism* (243-268). Boston, Massachusetts: Springer.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Torras Virgili, M. E. (2014) *Trastornos del espectro autista. Estrategias educativas para niños con autismo*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de: <http://apacv.org/wp-content/uploads/2015/07/trastornos-espectro-autista-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo.pdf>
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29.
- Worth, S. (2005). *Autism spectrum disorders*. Continuum international publishing group: London.

6.2. WEBGRAFÍA

- Asociación Navarra de Autismo (2013). Accedido a través de <http://www.autismonavarra.com/>
- BLAU. Desenvolupament infantil. Accedido a través de <https://centreblau.com/es-teacch/?lang=es>
- CAST (2006-2020). *UDL Book Builder*. Accedido a través de <http://bookbuilder.cast.org/>
- CAST (2008). *UDL Editions*. Accedido a través de <http://udleditions.cast.org/index.html>

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Accedido a través de <http://udlguidelines.cast.org/>

Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (2020). Accedido a través de <http://www.arasaac.org/index.php>

Robins, D., Fein, D. y Barton, M. (2009). *M – CHAT*. Accedido a través de <https://m-chat.org/en-us/>

TEACCH Autism Program (2020). Accedido a través de <https://teacch.com/>

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1: ORGANIZACIÓN DEL AULA



Figura 4. Ejemplo de aula TEACCH (tomado de <https://www.pinterest.es/pin/517773288387175608/>)



Figura 5. Ejemplo de aula TEACCH (tomado de <https://www.pinterest.es/pin/499477414898435121/>)

Ejemplo de estructura de aula: Las áreas que deben prepararse son:

1. Trabajo "Uno a uno"
2. Trabajo Independiente
3. Transición
4. Juego/ ocio : Motricidad gruesa / Sentado
5. Actividades de grupo
6. Área de comidas
7. Cuarto de baño /higiene/ vestirse
8. Otras áreas dependiendo del currículo (lavandería, oficina, etc.)

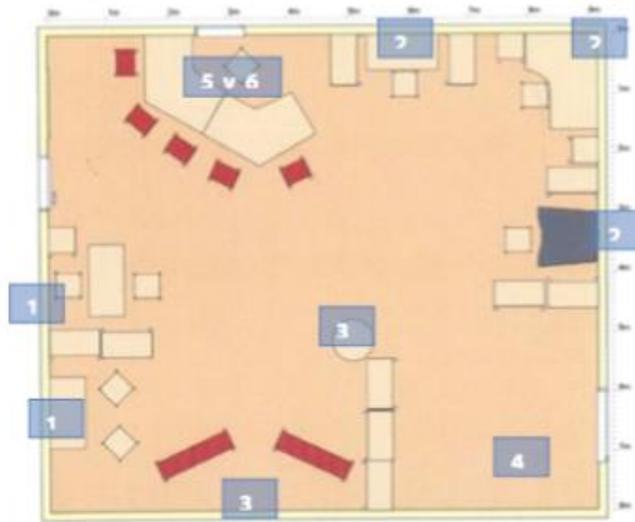


Figura 6. Aula estructurada físicamente (tomado de https://lh3.googleusercontent.com/proxy/x5GtSOKM0A8B72Vy76rLrx_I7PDZNVRx0mameKF-kMJlyOKFXpYT08ewXarD8-I1uWGrqLDXyE_i7tnmtuYYwAJ8cy9CGVRXEjZK66vkbZhTdRS8tVYtEk6v3Bh1KV5Ooce1ayh3w0dTsl64eGFEMT31ihlklI)



Figura 7. Área de transición (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).



Figura 8. Área de trabajo en grupo y biblioteca (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).



Figura 9. Área de trabajo individual (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).



Figura 10. Estructura física de la zona de trabajo individualizado (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).

7.2. ANEXO 2: HORARIOS



Figura 11. Ejemplo de horario con objetos (tomado de <https://2.bp.blogspot.com/-XWVwBirSzw4/Uzqk16wIUml/AAAAAAAAAGA/cnGcpG39gH0/s1600/Sin+t%C3%ADtulo4.jpg>)



Figura 12. Ejemplo de horario con pictogramas (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).



Figura 13. Ejemplo de horario con pictogramas y palabras (tomado de BLAU, 2017)

7.3. ANEXO 3: AGENDA

Agenda visual diaria de creación propia para la comunicación con las familias, inspirada en las agendas propuestas por ARASAAC (2020).

QUÉ HAGO EN EL COLEGIO

Fotografía del
alumno/a

Nombre alumno/a

EMPEZAMOS EL DÍA

Me siento en la mesa y espero a que la Profe nos mande

ir a la percha



a colgar el abrigo



y la mochila



UN DÍA EN CLASE

Todos  nos sentamos en el suelo  y
empezamos la asamblea 

Fotografía asamblea

LOS DÍAS DE LA SEMANA

Fotografía rutina días de la semana del aula

Hoy es:

velcro

¿QUÉ TIEMPO HACE?

Hoy hace:

velcro

HOY HICE

Hoy trabajé:

Velcro

Velcro

Velcro

Velcro

Con:

Velcro

Velcro

Velcro

Velcro

MI RECREO

Hoy jugué a:

Velcro

Velcro

Velcro

Velcro

Con:

Velcro

Velcro

Velcro

Velcro

MI NOMBRE

Velcro

MI FAMILIA

Poner fotografías fácilmente reconocibles

MIS COMPAÑEROS/AS

Poner fotografías fácilmente reconocibles

PICTOGRAMAS

Poner pictogramas fácilmente reconocibles para despegar del velcro y poder completar todo lo anterior

7.4. ANEXO 4: SISTEMAS DE TRABAJO



Figura 14. Sistema de trabajo por emparejamiento (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).



Figura 15. Sistema de trabajo de arriba abajo (tomado de Asociación Navarra de Autismo, 2013).