



# **Trabajo de Fin de Grado**

---

## **EL MÉTODO TEACCH Y LOS GRUPOS INTERACTIVOS COMO PRÁCTICAS FACILITADORAS DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Autora: Carmen M<sup>a</sup> Rubio Real**

**Grado en Educación Infantil**

**Universidad de Sevilla**

**Facultad Ciencias de la Educación**

**Área de Psicología evolutiva y de la educación**

**Tutora: M<sup>a</sup> José Ignacio Carmona**

**Año académico 2014/2015**

*En agradecimiento a las dos profesoras Elisa Isabel Cabello Rodríguez y Carolina Ortega Rivas, que han abierto sus aulas para poder llevar a cabo tanto observaciones como la intervención.*

*Al Centro CEIP Andalucía por acoger siempre a los estudiantes que quieren aprender y ayudar en las comunidades de aprendizaje.*

*A la Asociación Autismo Sevilla y en especial su centro Ángel Rivière, por formar tanto a sus usuarios como a sus voluntarios.*

## **Resumen**

El aula de Educación Infantil tiene unas características que facilita la introducción de distintas prácticas inclusivas como pueden ser el método TEACCH y los grupos interactivos. El método TEACCH estructura el aula de forma que resulte más comprensible y clara para el alumnado. Por otro lado, los grupos interactivos permiten que niños y niñas con características diferentes trabajen de manera grupal una misma actividad mediante el diálogo y las relaciones cooperativas. Por lo tanto, estas dos prácticas mejoran tanto las relaciones como los procesos de comunicación que puedan establecerse entre el alumnado, ayudando a la inclusión y a que se establezcan relaciones de cooperación. La manera de entrelazar estas dos prácticas ha sido utilizar las bandejas autocontenidas, propias del método TEACCH, dentro de los grupos interactivos, demostrando que se producen unas relaciones de igualdad y de ayuda entre los componentes del grupo, siempre utilizando el diálogo.

**Palabras claves:** TEACCH, grupos interactivos, comunicación, autismo, educación infantil.

## **Abstract**

The classroom of preschool has characteristics that facilitate the introduction of different inclusive practices like TEACCH program and the interactive groups. The TEACCH program structures the classroom for be more understandable and clear for all the students. On the other hand, the interactive groups works with boys and girls who have different characteristics, they work together for do the same activity using the dialog and the cooperative relationships. Therefore, these two practices improve the relationships and the processes of communication that could be established between the student body, helping to the incorporation of anybody and to establish relations of cooperation. The way of interlacing these two practices has been to use the TEACCH boxes inside the interactive groups, proving that in there, the children have relations of equality and help each others. The components of the group always use the dialog.

**KEYWORDS:** TEACCH, interactive groups, communication, autism, preschool.

# Índice

1. Introducción/Justificación .....	5
2. Marco y objetivos.....	7
2.1. Marco Teórico.....	7
2.1.1. Características comunicativas de niños y niñas con autismo de alto funcionamiento.....	7
2.1.2. Características y desarrollo del lenguaje en infantil.....	10
2.1.3. Método TEACCH .....	13
2.1.4. Las comunidades de aprendizaje: Los grupos interactivos como medio/estrategia de inclusión .....	18
2.2. Objetivos.....	22
3. Metodología .....	23
3.1. Observación en el CEIP Andalucía. ....	24
3.2. Observación en el Centro Ángel Rivière .....	27
3.3. Entrevista a la docente a cargo del aula del Centro Ángel Rivière.....	31
4. Elaboración de materiales e intervención.....	33
4.1.1 Bandeja autocontenida: Vocales con tapones .....	35
4.1.2 Actividades en grupo interactivo. Actividad 1.....	36
4.2.1. Bandeja Autocontenida: El Abecedario .....	38
4.2.2. Actividades en grupo interactivo. Actividad 2.....	39
4.3.1. Bandeja autocontenida: Figuras geométricas.....	41
4.3.2. Actividades en grupo interactivo. Actividad 3.....	43
4.4.1 Bandeja autocontenida: Vasos con palitos .....	45
4.4.2 Actividades en grupo interactivo. Actividad 4.....	47
4.5.1 Bandeja autocontenida: La suma.....	49
4.5.2 Actividades en grupo interactivo. Actividad 5.....	51
5. Conclusiones .....	54
6. Referencias bibliográficas .....	57

# 1. Introducción/Justificación

Este Trabajo de Fin de Grado demuestra los conocimientos adquiridos durante los cuatro años de carrera, donde he cursado distintas asignaturas relacionadas con la diversidad y las dificultades que pueden presentar los niños y niñas dentro del aula de Educación Infantil.

Además de estos cuatro años de carrera, he intentado complementar mi experiencia y conocimiento mediante distintos voluntariados donde he podido llevar a la práctica lo aprendido en la teoría. Durante el curso 2012/2013 y el 2013/2014 fui voluntaria en el CEIP Andalucía, comunidad de aprendizaje, donde he aprendido mucho de la dinámica de estos centros y del aula.

Por otro lado, durante el curso 2013/2014 fui voluntaria de la Asociación Autismo Sevilla, conociendo de primera mano el uso de los pictogramas y de la importancia de la estructuración y las rutinas. Además, nos facilitaron la realización de un curso introductorio donde conocer las teorías e ideas más importantes que debíamos de conocer, ahí conocí el método TEACCH.

Estas dos experiencias me han abierto la mente y me han hecho conectarlas entre sí, considerando el aula de infantil como un aula abierta al cambio, polivalente, que el docente debe de adaptar a las necesidades de los alumnos y no al revés.

Gracias a los conocimientos teóricos aprendidos durante estos años académicos, he podido desarrollar este trabajo de fin de grado y perfeccionando las competencias que he ido adquiriendo y que se recogen dentro del programa educativo del Grado de Educación Infantil, como son las siguientes:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

-Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente  
Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes

Para concluir, me gustaría explicar la importancia del tema de mi TFG. Actualmente se conoce la importancia de las rutinas en Educación Infantil, del trabajo por rincones y distintos métodos de trabajo, pero quizás se desconozca el método TEACCH por ser más utilizado con niños y niñas con autismo. Desde mi punto de vista este método no debería de estar tan encasillado ya que actualmente puede utilizarse y se utiliza en un aula de infantil ordinaria pero desconociendo cuáles son sus principios y sus beneficios. Igualmente, esto sucede con los grupos interactivos, los cuales son una estrategia utilizada por las comunidades de aprendizaje, pero que podrían ser llevadas a cabo en otros centros educativos. Entrelazando estas dos ideas, llegamos a la idea de que pueden utilizarse los principios del método TEACCH dentro del trabajo en grupo para mejorar la comprensión de los niños y niñas, trabajando paralelamente la inclusión de niños con características especiales dentro del aula.

## **2. Marco y objetivos**

### **2.1. Marco Teórico**

#### **2.1.1. Características comunicativas de niños y niñas con autismo de alto funcionamiento**

El espectro autista (TEA) y el autismo, son entendidos como tipos de trastorno generalizado del desarrollo, de base neurológica, crónico, que afecta a la comunicación y a los aspectos sociales, adaptativos y conductuales de la persona, deteriorando la percepción y la interacción con el entorno. Afecta por lo tanto, a la capacidad de la persona para comprender lo que ve, oye y siente en general (Gándara, 2007).

Los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) se caracterizan por una alteración grave y generalizada de varias áreas del desarrollo. Dentro de estas, encontramos afectadas las habilidades de interacción social y de comunicación, las cuales se consideran un criterio diagnóstico imprescindible.

A pesar de la gran heterogeneidad, todas ellas comparten, en mayor o menor medida, una serie de características que forman parte del núcleo definitorio de los TEA.

Todas las personas con TEA, muestran dificultades en las pautas de comunicación no verbal, que conllevan alteraciones expresivas y comprensivas en aspectos que regulan la interacción social. Estas alteraciones están presentes desde el inicio de la comunicación intencional, es decir, desde la primera etapa, la prelingüística, sobre la cual se asienta la construcción del lenguaje en el desarrollo típico.

Por ello podemos decir que sobre los 18 meses, donde los niños con desarrollo típico empiezan a utilizar de manera eficaz las primeras palabras, observamos una ausencia de este desarrollo en niños y niñas con TEA.

Las personas con TEA muestran retraso en la adquisición del lenguaje expresivo o incluso puede darse la ausencia total del mismo. Si llegan a adquirir el lenguaje verbal, tienen unas limitaciones en su uso, predominando las formas imperativas los cuales constituyen comportamientos instrumentales, con el objetivo de conseguir algo del entorno, mientras que hay una falta de los protodeclarativos, los cuales consisten en mostrar cosas, lo que implican un proceso intencional que exige una comprensión del significado de compartir experiencias o intereses sobre algo de su entorno (Ojea, 2004).

Además tienen un uso particular, como el lenguaje ecolálico, donde repiten el lenguaje de otros, incluso de manera literal o repetitiva. Esto también les acota el poder expresarse mediante un lenguaje espontáneo y creativo.

Otra área problemática y característica del autismo, es la prosodia, es decir, los distintos patrones de entonación del habla que usamos las personas al hablar. Los niños y niñas con TEA tienen un ineficaz uso de este, por ello a veces, tienen dificultades para comprender el sentido de una frase solo por cómo está entonada o que ellos mismos hablen de una forma monótona.

Podemos establecer como unas pautas de desarrollo del área del lenguaje y comunicación en los niños y niñas con autismo (Martínez, 2012). En el desarrollo típico, un niño muestra desde el nacimiento una preferencia por los estímulos sociales, y se comienzan a generar las denominadas protoconversaciones, que son un intercambio de vocalizaciones, miradas y expresiones faciales. En este caso, los padres de niños con TEA no expresan que en esta etapa el desarrollo sea distinto de uno típico, es decir, que muchos bebés con autismo tienen esas protoconversaciones con sus familias, por lo que aun no presentan esa dificultad en esta área de la comunicación.

Las primeras palabras de un niño con un desarrollo típico, generalmente se relacionan con situaciones personales o sociales que hayan vivido. Y su lenguaje atraviesa distintas etapas: desde el "etiquetado" literal de objetos y situaciones, hasta la comprensión y expresión abstracta. Las primeras palabras de una persona con autismo son normalmente nombres de objetos inanimados (alimentos, colores, números) y su lenguaje se desarrolla a través de etapas de manera no típica.

Por ejemplo, se observó que ante la dificultad para recordar una palabra, un niño con desarrollo típico, cambia una palabra o frase por su función o el gesto de usar el objeto (ej.: golpear la pared por martillo) mientras que un niño con autismo dice una palabra relacionada (chincheta por clavo) ya que categorizan por similitudes perceptivas o rutinas fijas más que por atributos funcionales (Gándara, 2007).

En la etapa preescolar, todos los niños y niñas, con desarrollo típico o no, desarrollan habilidades conversacionales y ajustan el propio lenguaje para poder comunicarse con las personas de su entorno. El desarrollo léxico parece ser uno de los puntos fuertes de las personas con autismo. Los niños con TEA de alto funcionamiento puntúan alto en

los test de vocabulario y su léxico está organizado en grupos semánticos jerárquicos del mismo modo que los niños con desarrollo típico, pero muestran menos conocimiento de palabras que hagan referencia a estados mentales, sentimientos, pensamientos, etc. Esto es una muestra de las dificultades en la comprensión de términos socio-emocionales que estos niños y niñas tienen.

La longitud media de las frases y la complejidad de las mismas, aumenta en los niños con TEA siguiendo el mismo patrón que en los niños con el desarrollo típico, sin embargo comienzan a aparecer las peculiaridades nombradas anteriormente, como son la ecolalia o la prosodia lo que conlleva a que su lenguaje sea repetitivo y monótono, además de repetir frases que escuche en su ambiente, se ajusten o no a niños de su edad. Hay que destacar, que estos niños y niñas, tienen menos funciones comunicativas y son menos capaces de ajustar su discurso al interlocutor.

Del mismo modo que el aprendizaje del lenguaje no termina en la niñez en el desarrollo típico, los niños y niñas con TEA, siguen progresando en la comprensión y las habilidades expresivas a lo largo de toda su vida.

Por otro lado, es necesario destacar que todos los niños y niñas con autismo presentan dificultades en la comprensión verbal, aunque el grado del mismo puede variar a lo largo del espectro. Según Riviére (1997) (citado por Martínez, 2012), puede hacerse una clasificación de cuatro niveles distintos, yendo de mayor a menor dificultad. En un primer nivel se situarían las personas que tienden a ignorar el lenguaje y por lo tanto no responden a ningún tipo de orden, llamada o indicación de ninguna clase. En un segundo nivel, se encontrarían las personas que mediante relaciones de asociación, son capaces de conectar un enunciado verbal con una conducta. Esto les permite seguir órdenes sencillas. En un tercer nivel, encontramos que las personas ya tienen una capacidad de procesamiento psicolingüístico que les permite ir más allá de las relaciones de asociación. Aún así, la comprensión sigue siendo limitada y rígida. El cuarto nivel incluye a las personas que comprenden el discurso y mantienen conversaciones pero siguen teniendo dificultades con los usos del lenguaje más particulares como podrían ser las bromas o los dobles sentidos.

Por último, cabe destacar que estas dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, son resultado de un proceso evolutivo y no de un conjunto de déficits o peculiaridades que los niños y niñas con autismo pueda presentar.

## **2.1. 2. Características y desarrollo del lenguaje en infantil**

El lenguaje es una herramienta de comunicación, que además nos ayuda a la planificación y regulación de todas nuestras actividades cognitivas.

El desarrollo del lenguaje parece un proceso mucho más sencillo de lo que realmente es. El control del lenguaje es un trabajo complejo debido a la multitud de aspectos que están implicados: aspectos fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos; además de las múltiples funciones que el lenguaje desempeña: la función comunicativa, la función intelectual (para pensar o memorizar) y la función reguladora (para regular y organizar las acciones).

Para llegar a la adquisición del lenguaje, tenemos que destacar la importancia e influencia del entorno más próximo del sujeto, ya que son modelos y guías, enseñando como se habla en un contexto sociocultural determinando mediante estrategias de andamiaje. Además, hay que añadirle un factor biológico, de maduración y de herencia por el cual el niño o niña tendrá un aprendizaje y predisposición distinta.

En cuanto a este factor biológico, podemos decir que el aparato bucofonador y algunas estructuras funcionales del sistema nervioso entran en juego. En el cerebro, tenemos dos áreas predispuestas al lenguaje: el área de Broca, situado en el lóbulo frontal izquierdo, el cual dirige los movimientos musculares que son necesarios para la articulación y movimientos de la boca que permiten la emisión de las palabras; por otro lado, el área de Wernicke, situada en el hemisferio izquierdo, predispone la comprensión del lenguaje. Mediante estos procesos y estas áreas implicadas, los niños y niñas, aprenden a hablar mediante unos mecanismos, podríamos decir que internos, que nada tienen que ver con estrategias que puedan utilizar adultos de su entorno para el aprendizaje del habla, como podría ser la imitación, castigo o refuerzo, sino que por el contrario, tiene que ver con unas variables madurativas y biológicas.

Aunque tampoco podemos dar de lado la importancia de las experiencias que se le ofrezcan a los niños y niñas. Tal y como señalaba Hoff (citado por López, 2011), tienen una función esencial en el desarrollo del lenguaje del niño o niña, ya que todas las experiencias que estos vivan, impulsarán el desarrollo del lenguaje al igual que darle ejemplos de su uso y por lo tanto la motivación de implicarse en este proceso comunicativo.

Dentro de todos estos procesos tan complejos, podemos ver que hay unos procesos estandarizados, que de alguna manera, nos definen cual es el desarrollo típico del lenguaje, el cual vamos a exponer de manera breve (López, 2011):

En primer lugar, comienza el desarrollo fonológico, el cual nos lleva del balbuceo a las palabras. Este proceso, se refiere a la emisión del sonido, los fonemas y la combinación de estos, de la entonación y el acento. Dentro de este, se distinguen dos partes esenciales: en un primer momento, la percepción del sonido que conllevará a la discriminación de los distintos fonemas, y acto seguido la producción de estos mismos fonemas en sonidos. En un desarrollo típico, entre los dieciocho meses y los cuatro años, la mayoría son capaces de producir casi todas las consonantes y vocales, con excepciones como los fonemas r y z, algunos grupos consonánticos o diptongos. A partir de los cinco o los seis años, se inicia la denominada conciencia fonológica, que faculta al niño para que pueda manipular de una manera intencional la estructura de las palabras.

En un segundo lugar, hacemos referencia al desarrollo semántico, que implica el significado de las palabras mediante la creación de conceptos y el progreso cognitivo en general. El niño o la niña, es capaz de construir significados, puede analizar el significado del lenguaje verbal. Dentro de este análisis, podemos destacar los siguientes elementos: Signo, significante (palabra), significado (concepto) y referente (entidad a la que hace referencia).

En el desarrollo típico, podríamos decir que a los veinte meses de edad, se tiene la llamada "explosión denominadora" donde obtienen una media de entre cinco y nueve palabras nuevas cada día, hasta llegar a la edad de seis años. Este logro, puede ser adquirido mediante un proceso de mapeo rápido, mediante el cual el sujeto sería capaz de entender el significado de la nueva palabra tras escucharla únicamente una o dos veces en una conversación.

En tercer lugar, destacamos el desarrollo morfosintáctico, el cual nos muestra el control de las estructuras gramaticales. Es el análisis desde unidades más pequeñas, que serían los morfemas que expresan significados, y tienen un papel fundamental dentro de la organización de las oraciones.

En el desarrollo típico, a los dos años y medio surgen las oraciones completas. A los tres años, comienzan a utilizar oraciones coordinadas y subordinadas. A la edad de cuatro años, controlan el subjuntivo e indicativo, e utilizan una gran variedad de oraciones subordinadas. A los cinco años, ya entienden las oraciones complejas al igual que las pasivas.

En cuarto lugar, encontramos el desarrollo pragmático. Este hace referencia a las habilidades conversacionales y a la narrativa, siendo las capacidades conversacionales de más fácil adquisición. En el desarrollo típico, encontramos que los niños y niñas de entre dos y cuatro años, tienen la capacidad de conversar, ya que a los dos años son capaces de utilizar el lenguaje para expresar sentimientos, establecer contacto comunicativo, demandar o dar información, autoinformarse, describir, etc.

En cuanto a las peticiones, podemos decir que a los dos años y medio, los hacen de forma directa, pero a partir de los tres o cuatro, lo pueden hacer también de forma indirecta.

Sobre los cuatro años, el sujeto es capaz de seguir la conversación iniciada por otra persona o seguir conversaciones guiadas por adultos, aunque puedan tener dificultades para mantenerlas con niños de su edad, ya que los adultos utilizamos distintas estrategias para que aumente la participación de los niños y niñas.

Por último, se destaca la aportación de Noam Chomsky, el cual comprobó la existencia de un dispositivo biológico universal, llamado dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), donde los seres humanos nacemos con una predisposición a aprender el lenguaje, de una manera natural e innata, nuestros sentidos y nuestros procesos tanto mentales y físicos, están predispuestos a hablar y comunicarse. Aún así, no podemos desvalorar el papel de las familias y la escuela, los agentes de socialización más importantes, los cuales pueden y deben estimular, provocar e incentivar situaciones y experiencias donde los niños y niñas, puedan desarrollar sus capacidades lingüísticas y por lo tanto, también intelectuales.

### **2.1.3. Método TEACCH**

El método TEACCH ( Treatment and Education of autistic and related Communication-handicapped children) (Gándara, 2007) es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Este método tiene como objetivo ayudar a preparar a los niños con autismo para vivir y trabajar, reduciendo o removiendo comportamientos autistas (Tortosa, 2003) con un enfoque global y habilitador. (Alcantud, 2003). Otro objetivo primordial, es potenciar la capacidad para comunicarse en situaciones cotidianas y no enfatizar necesariamente el uso correcto del lenguaje, sino que el niño/ a se haga entender. (Gándara, 2007)

Es un modelo de servicios desarrollado por Eric Schopler en la Universidad de Carolina del Norte en Estados Unidos (Mesivob y Schopler, 1983; Mesibov y Shea, 2009; Mesivob, Shea y Schopler, 2005) (citado por Martínez, 2012). Este método parte del principio de la necesidad de una adaptación de la persona y de su entorno, que conllevará a la mejora de las habilidades del sujeto mediante la educación y la adecuación del entorno para dar respuesta a sus dificultades y necesidades (Martínez, 2012)

Rivière (2001) (citado por Ojea, 2004) señaló que los métodos educativos debían de cumplir unos requisitos para poder ser utilizados con niños y niñas con autismo. Los principales componentes son los siguientes:

- 1) Deben ser estructurados.
- 2) Deben ser evolutivos y adaptados.
- 3) Deben ser funcionales.
- 4) Deben implicar a la familia y a la comunidad.
- 5) Deben ser intensivos y precoces.

Rivière defendía la importancia de la actividad. Esta tenía que tener sentido para el niño y por lo tanto ser motivador y atrayente. Por ello, las actividades tienen que tener unas características muy concretas:

- 1) Asegurar la motivación
- 2) Presentar las tareas cuando el niño se encuentra atendiendo, y explicarlas de forma clara.
- 3) Presentar tareas que se adecuen al nivel evolutivo del estudiante.

- 4) Emplear procedimientos de ayuda basados en el andamiaje.
- 5) Proporcionar reforzadores.

Como conclusión, Rivière sostiene que este tipo de intervención psicoeducativa tiene que realizarse en un contexto natural y lo mas normalizado posible para el niño o niña. (Citado por Ojea, 2004)

Los principios de intervención educativa y estrategias usadas por este sistema, pretenden abordar los problemas de la comunicación que los niños y niñas con autismo presentan. Es un tipo de enseñanza estructurada, la cual reduce los niveles de ansiedad y frustración que puede sentir el niño o niña al no poder expresarse o hacerse entender, además de mejorar sus niveles de independencia mediante la estructuración de su entorno. (Gándara, 2007)

Podemos resumir estos principios educativos en los siguientes:

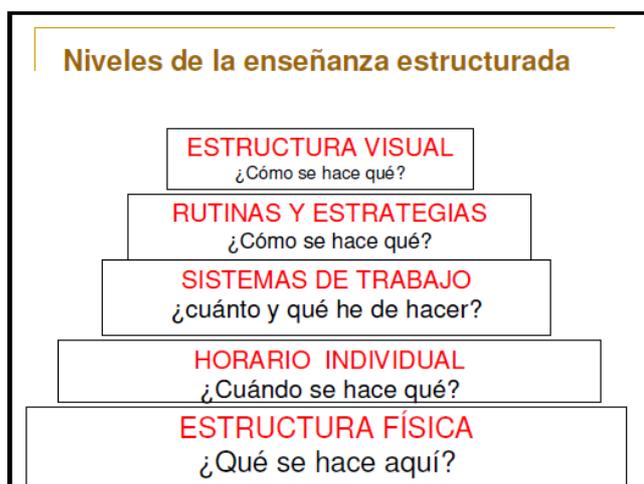
- 1) La estructuración de la enseñanza. (Martínez, 2012)
- 2) La mejora de sus habilidades.
- 3) La colaboración con las familias, instruidos como coterapeutas (Alcantud, 2003; Gándara, 2007; Martínez, 2012).
- 4) Modificación y estructuración del entorno para adaptarse a los déficits característicos del autismo, con una "acomodación mutua", tanto del individuo como del entorno.
- 5) El educador debe tener el objetivo de trabajar los puntos fuertes del niño/a; que el aprendizaje sea funcional, la evaluación sea cuidadosa y continuada, ser empático, estructurar el entorno.
- 6) La elaboración de programas individualizados partiendo de una evaluación (Martínez, 2012). La evaluación debe utilizarse como clave para la intervención porque mediante esta, podremos determinar las habilidades y déficits del niño. Tras esta evaluación podremos determinar objetivos tanto a largo como a corto plazo, y estos objetivos deberán de ser apropiados evolutivamente con el niño. Conociendo cuales son los objetivos que queremos lograr, podremos elaborar distintas actividades y programas específicos para lograrlos. La evaluación por ello, debe ser individualizada, ya que deberemos adecuar las actividades a este sujeto. Esta manera específica de evaluar es importante, ya que tiene que ser

individualizada para poder adecuar los instrumentos que utilizaremos con el niño/a (Gándara, 2007).

Adentrándonos en el método TEACCH y en las ideas que Rivière defendía (Rivière 1984,1997; citado por Martínez, 2012), destacamos que la situación de enseñanza-aprendizaje estructurada es una situación en la que el entorno del niño: debe ser simple, estar planificado y organizado de manera que facilite la comprensión del mismo, y donde el educador tiene un papel y una actitud directiva.

Las clases donde se implanta el método TEACCH, dan el máximo de oportunidades de contacto entre los estudiantes autistas y a los que tienen un desarrollo típico que se encuentran en la misma escuela o en la misma aula. El hecho de ser integrados en una escuela ordinaria, ofrece oportunidades de aprender unos de otros (Tortosa, 2003).

La enseñanza estructurada se diseña en varios niveles, los cuales ofrecen una mejor intervención educativa. Podemos observar, dentro de la pirámide TEACCH, cuales son los cinco componentes de la Enseñanza Estructurada.

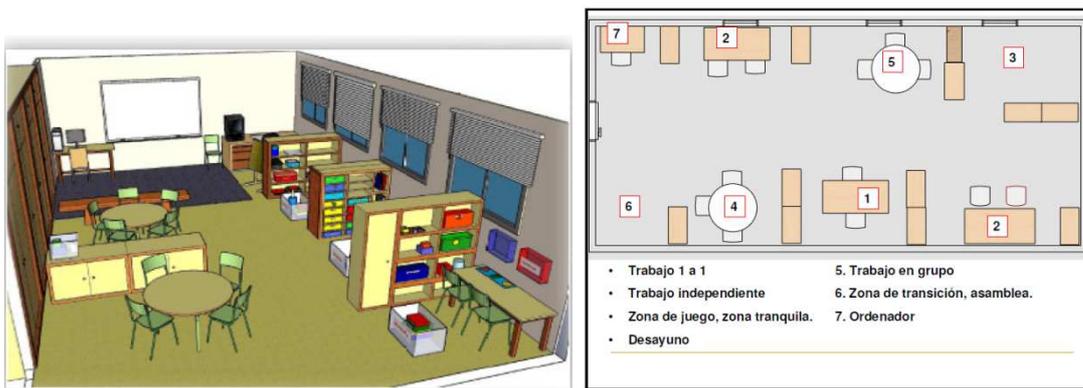


*Pirámide de Enseñanza estructurada, Adictos a la autonomía.(2015)*

En primer lugar, como base de esta pirámide, encontramos la estructura u organización física del aula. Consiste en disponer el entorno, el mobiliario y materiales del aula de una manera que resulte clara a simple vista, que tenga límites entre los distintos espacios y áreas de trabajo. Los materiales también deben de guardarse en un lugar concreto para que ellos mismos puedan utilizarlos y ordenarlos de forma autónoma. Las edades de los alumnos también influyen a la hora de planificar la estructuración del

aula, debido a que un aula de niños y niñas de infantil, tendrá que tener un área de juego, una de trabajo en grupo, de trabajo individual, zona de merienda, etc. Estas zonas y la actividad que se realicen en ellas serán fundamentales para asociar el lugar con una acción concreta, lo que conllevará a que los niños y niñas sepan qué se hace en cada lugar del aula. (Gándara, 2007; Mesibov y Howley, 2010).

En las siguientes imágenes podremos ver un ejemplo:



*Organización espacial. Adictos a la autonomía. (2015)*

En segundo lugar, encontramos los horarios, también conocidas como agendas, que proporcionaran la información de qué se hace o qué se hará durante el día, en qué lugar y en qué orden se llevaran a cabo. Esto permite al alumno organizarse, comprender y prever sus actividades diarias, lo que permitirá que actúen con más tranquilidad y de forma mucho más autónoma. (Mesibov y Howley, 2010).

Los horarios proporcionan una rutina cómoda, predecible y coherente. (Mesibov y Howley, 2010).

Los formatos pueden ser múltiples, ya que dependerá del nivel de abstracción que tenga el niño o niña, pudiendo ser desde un objeto real que lo relacione con la actividad, una fotografía, un pictograma o texto escrito. Esto se denomina Sistema de comunicación/intercambio con imágenes (Picture communication/Exchange System). Mediante este tipo de intercambio, se desarrolla un pensamiento simbólico, el cual sirve para la iniciación y la interacción con menos intercambio verbal. (Gándara, 2007).

A continuación, podemos observar un ejemplo de tres agendas distintas, en los cuales se utilizan distintos niveles de abstracción, siempre adaptados a cada niño o niña que la use.



Figura 4  
 Calendarios. 4.a) Calendario de objetos de parte del día en que se especifica que primero la alumna comerá, seguidamente trabajará y, por último, jugará. 4.b) Calendario de fotografías y texto de parte del día. 4.c) Calendario de símbolos de un día entero. © 2007 Division TEACCH.

Gándara, C. (2007) *Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH*. Pág. 33.

En tercer lugar, encontramos los sistemas de trabajo. Este tipo de actividad tiene como objetivo, completar el trabajo que debe hacerse de forma independiente. Debe de dar información sobre los siguientes apartados: Cuánto trabajo necesita hacer, qué trabajo necesita hacer, cuándo finalizará y qué ocurrirá después. (Gándara, 2007; Mesibov y Howley, 2010; Tortosa, 2003).

Hay distintos ejemplos de sistema de trabajo, como pueden ser las tareas de acabado/bandejas autocontenida o una lista de etapas. Debe de hacerse claramente y enseñar al alumno como manipular el sistema de trabajo para que pueda usarla autónomamente. Debe de haber también una motivación e interés por parte del alumno, por ello debe ser una actividad motivadora (Gándara, 2007) o que incluya algo que les guste, por ejemplo, si es una actividad lógico matemática y nuestro objetivo es que aprenda a sumar, da igual que sume pelotas que muñecas, por lo que debe adaptarse al gusto del niño o niña que lo use para que se encuentre más implicado y motivado.

El TEACCH es conocido por algunos de los materiales de intervención educativa empleado, como las bandejas autocontenidas también conocidas como las Shoe box task<sup>1</sup> y las Task Folders<sup>2</sup>. Este tipo de material permite una gran diversidad de

<sup>1</sup> Tareas de cajas de zapatos  
<sup>2</sup> Tarea de carpetas

actividades donde trabajar múltiples contenidos, y sobretodo donde el niño puede trabajar de manera independiente. (Gándara, 2007).

En cuarto lugar, encontramos las rutinas y estrategias. Este punto podría relacionarse con los anteriores, ya que con la agenda diaria o con los sistemas de trabajo estamos trabajando este punto que es tan importante para los niños y niñas con autismo. Para ellos es fundamental la rutina, porque cualquier cambio les provoca ansiedad. Aun así, debemos de trabajar la flexibilidad, pero siempre desde la rutina. Un ejemplo de esta flexibilidad podría ser trabajar en grupos, pero no grupos rígidos y estables, sino que fueran flexibles, siendo una estrategia de ofrecer al niño lo que el necesite y no solo lo que el grupo le ofrezca. (Simarro, 2013).

Por último lugar, encontramos la estructura visual. Cada tarea debe estar organizada y estructurada visualmente para reducir al mínimo la ansiedad, al dar la máxima importancia a la claridad, comprensión e intereses. (Mesibov y Howley, 2010). Este sistema de comunicación visual consiste en dar claves mediante el cual un niño con autismo puede comunicar sus necesidades, deseos y pensamientos. Estos pueden ser reflejados en un tablero de comunicación donde estarán representados todos los objetos o actividades que se realicen normalmente para que pueda expresarse. (Gándara, 2007) Este tipo de estructura visual puede utilizarse para favorecer la elección, dar normas, la comprensión del tiempo, identificar la propiedad, etc.

#### **2.1.4. Las comunidades de aprendizaje: Los grupos interactivos como medio/estrategia de inclusión**

Las comunidades de aprendizaje son un tipo de centros que utilizan un modelo educativo distinto al del resto de colegios. Este tipo de escuela tiene unas características que lo hacen especial, ya que implican a todas las personas de la comunidad (el entorno más cercano de la escuela, el grupo de socialización más cercano de las personas del centro como es la familia), por lo tanto, un grupo que influye de forma directa o indirecta en el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

La característica fundamental es desarrollar el conocimiento mediante el diálogo y de forma colectiva, utilizando una metodología bastante característica, como son los grupos interactivos.

Todo este tipo de prácticas tiene la finalidad de que todas las personas interactúen y participen, teniendo como último objetivo evitar el fracaso escolar y mejorar las relaciones sociales (Comunidades de aprendizaje, 2015).

Las comunidades de aprendizaje apuestan por la inclusión social de todos, mejorando la calidad educativa del alumnado que pueda tener dificultades de aprendizaje o algún tipo de discapacidad o trastorno. Este tipo de inserción mejora la convivencia, desarrolla la solidaridad, actitudes y valores. Además, la diversidad es entendida como un potencial, un asunto que incumbe a toda la comunidad y no como un problema individual. Esto conlleva a que todas esas peculiaridades se vean como metas a superar y que pueden conseguirse con la implicación y participación de todos (Alcalde, 2006; Molina, 2007).

Centrándonos en los grupos interactivos, podemos decir, que son una forma de organización del aula, donde los niños y niñas son organizados en pequeños grupos, normalmente de 4 o 5 miembros cada uno. Estos grupos son heterogéneos, es decir, son variados en cuanto a género, nivel de aprendizaje, procedencia, cultura, etc. Dentro del aula, podemos observar que hay distintas mesas o rincones donde se elaborarán distintas actividades, cada una de ellas tutorizada por un adulto distinto, el cual será el encargado de guiar la actividad e incentivar unas relaciones de respeto y ayuda, de interacciones y diálogo. Una vez pasado el tiempo de realizar esta actividad, los niños y niñas rotan y cambian a otra mesa. Este tipo de método maximiza las interacciones y aumenta el tiempo de trabajo efectivo, es decir, donde los niños y niñas están al cien por cien de sus posibilidades, de su concentración y motivación.

Tal y como defendió Vigotsky, los niños y niñas se apropian de los modelos provistos de otras personas, cada uno de ellos, desarrolla un repertorio único de recursos cognitivos y comunicativos. Vigotsky además, presta atención al rol de los adultos, en este caso, que coordinan cada actividad, considerando que la ayuda de estos, se orienta hacia la "zona de desarrollo próximo" de los niños y niñas (ZDP). La ayuda debe estar enfocada a dar a los alumnos los recursos para que puedan realizar las actividades de forma cada vez más autónoma. esto conlleva a que puedan realizarse actividades más complejas en estos grupos interactivos, ya que el adulto siempre ayudará al alumnado para que vaya ganando poco a poco los recursos y termine realizando la tarea por sí mismos, mientras tanto, el adulto puede ir motivándolos y proporcionándoles distintos métodos que mejorarán su conocimiento y habilidades. quizás esta posibilidad no exista

en un modelo más tradicional, debido a que el alumnado realiza actividades de forma individual, donde normalmente estas no están adecuadas a su nivel, por lo que pueden resultar difícil para algunos y demasiado fáciles para otros, provocando dificultades en el óptimo desarrollo del conocimiento del grupo.

En la siguiente tabla, podemos observar las diferencias entre los dos tipos de enfoques que podemos observar en distintos tipos de escuela:

Enfoque tradicional	Enfoque Inclusivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado en el estudiante</li> <li>- Dificultad de aprendizaje</li> <li>- Apoyo directivo</li> <li>- Programa individual</li> <li>- Ubicación en el programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado en la clase</li> <li>- Problemas de aprendizaje</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Colaboración</li> <li>- Estrategias para el maestro/a</li> <li>- Ambiente adaptado y apoyo al grupo.</li> </ul>

*Alcalde, A. I. (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje, pág. 41*

Igualmente, el hecho de que personas de distintas características puedan realizar actividades todos juntos y además cada vez de forma más autónoma, de que sean valorados dentro del grupo, que tengan atención de un adulto en todo momento, que quieran aportar ideas y ayudar a sus compañeros y compañeras, hacen que mejore su autoestima, autoconcepto y sus expectativas (Molina, 2007) . Este tipo de relaciones positivas ayuda a crear un sentimiento de pertenencia al grupo.

Por otro lado, defendemos este tipo de práctica como un tipo de estrategia inclusiva, ya que incluye al alumnado que pueda tener alguna dificultad de aprendizaje, trastorno o discapacidad, realizando la misma actividad que el resto de sus compañeros y compañeras sin necesidad de ser segregado a otra aula o con una actividad diferente. Cada alumno o alumna tiene distintas capacidades, por lo que todos podemos aportar y aprender de las de los demás, tal y como dijimos antes, esto conllevará a crear un aprendizaje colectivo, donde lo importante es la suma de las capacidades de todos los miembros que participan (Molina, 2007).

A modo de conclusión, las siguientes tablas recogen los principios, la organización y la realización de los grupos interactivos y cuáles son los resultados de los mismos.

## GRUPOS INTERACTIVOS: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas.
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo.

*Comunidades de aprendizaje, Grupos interactivos. (2015)*



*Comunidades de aprendizaje, Grupos interactivos. (2015)*

## **2.2. Objetivos**

A la hora de elaborar este Trabajo de Fin de grado, siempre se ha tenido en mente trabajar unos objetivos que mejoren la calidad del aula de Educación Infantil y de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que se encuentren en la misma.

Primordialmente, los objetivos que se quieren alcanzar con este TFG son los siguientes:

- Conocer el método TEACCH como un método útil en un aula de Educación Infantil.
- Favorecer la inclusión de niños y niñas con necesidades específicas en un aula ordinaria.
- Utilizar metodologías diferentes para mejorar las relaciones personales y de manera paralela trabajar contenidos recogidos en el currículo.
- Utilizar los grupos interactivos como mejora de las relaciones sociales y de la construcción de un conocimiento cooperativo mediante el diálogo y relaciones positivas.
- Utilizar las bandejas autocontenidas como un material didáctico creado por el tutor o tutora del aula con la finalidad de trabajar contenidos recogidos en el curriculum de Educación infantil.

### **3. Metodología**

Para abordar este TFG, se ha recabado información en distintos centros, los cuales estaban implicados de alguna manera con el tema que se trata en este trabajo.

En primer lugar, se hizo una observación en un aula de Educación infantil de un colegio Comunidad de aprendizaje. Esta observación tenía como objetivo encontrar recursos visuales que pertenecieran a la pirámide TEACCH, con el fin de determinar si el tema que se quería abordar con este trabajo tenía posibilidad o no. Tras este primer acercamiento se pudo comprobar que efectivamente había muchos de los recursos utilizados por el método TEACCH.

En un segundo lugar, se hizo una observación en un aula del centro Ángel Rivière, el cual es un centro especializado en niños y niñas con autismo. En esta observación teníamos el objetivo de encontrar similitudes con el aula de infantil que primeramente habíamos observado y ver cómo trabajan el sistema TEACCH. En esta aula pudimos observar la gran cantidad de recursos visuales y de unos materiales didácticos denominados "bandejas autocontenidas" las cuales podían ser utilizadas y adaptadas a contenidos de educación infantil y podía ser aplicado en los grupos interactivos.

Aprovechamos la visita en el centro para hacerle una entrevista a la profesora responsable del aula, que se mostró muy abierta y receptiva a la idea de que se trabajase el método TEACCH en un aula de Infantil.

Para concluir con la recogida de información y puesta en práctica de los conocimientos aprendidos con el marco teórico de este TFG, llevé a la práctica las bandejas autocontenidas dentro del aula donde había realizado la observación, entendiendo que el espacio y las rutinas ya estaban lo suficientemente marcadas y no había necesidad de trabajarlas, pero sí la manera de trabajar de TEACCH.

Esta práctica me parecía interesante elaborarlas no de forma individual, sino de forma grupal en los grupos interactivos, siendo una práctica mucho más enriquecedora para los alumnos y alumnas. Abordaremos este último punto en la elaboración de materiales e intervención.

### 3.1. Observación en el CEIP Andalucía.

La observación fue realizada en el Colegio CEIP Andalucía de Sevilla, el cual es una comunidad de aprendizaje, con fecha del 12 de Diciembre del 2014. Más específicamente, en el aula de Educación Infantil de 4 años.

En primer lugar, hacemos referencia a la estructura física. En esta aula podemos encontrar que las zonas se encuentran bien diferenciadas: la asamblea, las mesas de trabajo, los distintos rincones que el aula dispone, la zona del ordenador y las perchas. Dentro de los materiales del aula, encontramos que estos se encuentran bien diferenciados y etiquetados, tanto con su nombre como con un dibujo identificativo.



*Materiales identificados.*

En segundo lugar, hacemos referencia a las agendas. En este caso, encontramos ausencia de esa información visual sobre cuándo se hace que, debido a que la rutina esta tan marcada que no hacen una referencia visual a las cosas relevantes de cada día. Aún así, los niños y niñas en su rutina diaria, cantan canciones para nombrar los distintos días de la semana y colocan una estrella encima del día que corresponde. Acto seguido, tachan en el calendario el día que pasó y rodean el día que es hoy.



*Días de la semana*



*Calendario*

En tercer lugar, nos referimos a los sistemas de trabajo. En este caso, la forma de trabajar normalmente es por grupos interactivos, donde cada mesa trabaja un área distinta y por lo tanto se realizan actividades diferentes cada día. Encontramos el rincón de las matemáticas, plástica, escritura y biblioteca. Los viernes, elaboran un taller de cocina fuera del aula. Para que todos los niños y niñas puedan seguir los pasos de la receta, utilizan una guía de pasos, la cual les informa sobre cuáles son los pasos que hay que seguir y cómo deben de realizarlos.



*Guía de pasos.*

En cuarto lugar, las rutinas son muy marcadas. Cada día dedican el mismo tiempo a las distintas tareas que deben de realizar, por ejemplo los viernes al taller de cocina. Aunque hagan lo mismo y a las mismas horas, dentro de esto hay una flexibilidad de las actividades que se realizan en ese hueco horario. Por ejemplo, las recetas de cocina varían cada semana, aunque el taller de cocina no varíe de día y de hora.

En quinto lugar, encontramos las ayudas visuales. En este caso encontramos muchísimas ayudas visuales, en las cuales la maestra se apoya para trabajar distintas cosas. Por ejemplo, por la mañana en la asamblea, trabajan el tiempo que hace ese día, si esta soleado o nublado, el día de la semana que es, cuales son las normas de la clase, quien es el protagonista ese día, etc.



*Comportamiento*



*Comprensión del tiempo*



*El protagonista.*



*Normas de clase*



*Identificar Propiedad: Perchas y bandejas*

### 3.2. Observación en el Centro Ángel Rivière

La información fue recogida el día 11 de Mayo del 2015, dentro del aula 4 del centro CEP Angel Rivière. Atendiendo a la pirámide igual que hemos hecho en la anterior observación, vamos a ir adentrándonos en las distintas partes de la misma.

En primer lugar, hacemos referencia a la estructura física. En esta aula podemos encontrar que las zonas se encuentran bien diferenciadas: una zona de juego; una zona de relax, el área del ordenador, de área de las agendas y zonas de trabajo individualizado.

En segundo lugar, hacemos referencia a las agendas. En este caso, podríamos encontrar una agenda de toda la clase donde daban información sobre la actividad más relevante del día. Aparte, podríamos encontrar unas agendas individuales que indicaban la rutina de cada niño o niña.

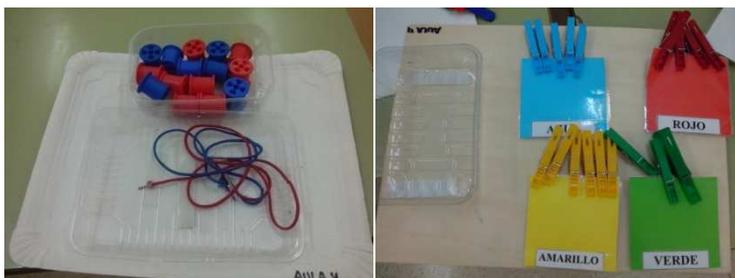


*Agenda diaria*



*Agenda semanal*

En tercer lugar, nos referimos a los sistemas de trabajo. En este caso, la forma de trabajar normalmente es individual. Por ello, encontramos espacios para este tipo de trabajo en el aula, el cual consiste en una mesa y una silla, para que el alumno se siente y elabore la actividad. Estas actividades normalmente son bandejas autocontenidas o Task folders. Estas proporcionan la información necesaria para que sepan qué trabajo deben de hacer y cuándo han terminado, aunque este tipo de actividades pueden trabajar una gran multitud de contenidos distintos.



*Bandejas autocontenidas de los colores: psicomotricidad fina.*



*Task folder: Las emociones.*



*Bandeja autocontenida: Las figuras geométricas.*



*Task folder: Los animales y sus nombres.*



*Task folder: Los números.*



*Bandeja autocontenida: reordenar por color.*



*Task folder: emparejar los iguales*

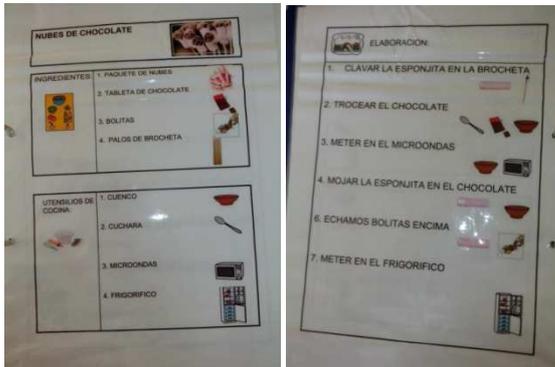


*Task folder: parejas de relaciones.*



*Bandeja autocontenida: Emparejar las figuras.*

Para darle más autonomía, utilizan también las guías de pasos para prepararse el desayuno o para hacer alguna receta de cocina en los talleres que elaboran.



*Guía de pasos.*

En cuarto lugar, las rutinas son muy marcadas. Cada día dedican el mismo tiempo a las distintas tareas que deben de realizar, por ejemplo ese día que yo fui, les tocaba ir a la pizarra digital. Aunque hagan lo mismo y a las mismas horas, dentro de esto hay una flexibilidad que intentan inculcarles al ser una debilidad de los TGD. Por ejemplo, pueden hacer distintos juegos con la pizarra digital, no tiene porque ser siempre la misma.



*Las rutinas: Pizarra digital.*

En quinto lugar, encontramos las ayudas visuales. En este caso encontramos muchísimas ayudas visuales, en las cuales la maestra se apoya para trabajar distintas cosas. Por ejemplo, para facilitar la elección, para darles alguna norma, para comunicarles algo importante, para que sepan dónde encontrar sus cosas, etc.



*Favorecer la elección*



*Normas*



*Identificar la propiedad*



*Rutina diaria: ¿Quién ha venido al cole?*

### 3.3. Entrevista a la docente a cargo del aula del Centro Ángel Rivière.

Realizamos la entrevista a Carolina Ortega Rivas, responsable del aula 4, del CEP A. Rivière. Realizada el 11 de Mayo de 2015. Las cuestiones abordadas fueron las siguientes:

- ¿En su opinión, cuáles serían las características así, más generales, que tendría que tener un aula de infantil para que fuera una realidad la inclusión de los niños y las niñas con autismo?

*Las agendas, no una personal pero si una general para toda la clase. Una con pictogramas, ya que cada día tienen una actividad, por ejemplo, los lunes pizarra digital, los martes psicomotricidad. Pues eso ayudaría a todos, y como es rutinario, llegarían a interiorizarlo. También podrían ponerse en esa agenda las actividades extraescolares como excursiones.*

*Simplemente sería un papel grande con pictogramas, los días de la semana y que actividad hacen cada día.*

- ¿Cree que el sistema TEACCH podría beneficiar a los niños y niñas de E. I. con dificultades en la comunicación Y/O en la comprensión?

*Si, además en la autonomía. Con este sistema no necesitaría un apoyo ni tendrían que sacarlo del aula ni el alumno tendría que pedir ayuda al profesor.*

A continuación, le mostramos esta imagen, realizada en la observación en el CEIP Andalucía, y le hacemos las siguientes cuestiones:



- ¿Cree que esta guía de pasos, puede encontrarse en un aula de Educación Infantil? , ¿Se podría utilizar en una clase de e. infantil? ¿En qué podría ayudar? ¿Para qué podría servir, según su opinión y experiencia?

*Si, totalmente. Ayudaría. Por ejemplo en este caso que es una receta, podría utilizarse las primeras veces, pero si las repitieran a la segunda o tercera vez ya no la necesitarían. Además este tipo de prácticas puede mejorar la motivación.*

## 4. Elaboración de materiales e intervención

A continuación, vamos a abordar cómo se ha trabajado uno de los puntos más destacados dentro de la pirámide TEACCH, la referida a los sistemas de trabajo, debido a que todos los demás puntos suele tratarse de manera habitual por la maestra del aula, como son las rutinas, los espacios, etc.

Es importante resaltar que estos materiales recogen contenidos que se abordan en las tres áreas abordadas en la Orden del 26 de agosto de 2008, pudiendo destacar principalmente las siguientes ideas:

- Dentro del área del conocimiento de sí mismo y autonomía especial, más específicamente dentro de la vida cotidiana, autonomía y juego, se hace referencia a la necesidad de trabajar en grupo, como un gran recurso educativo que ayuda a las relaciones de cooperación y colaboración entre el alumnado.
- Dentro del área del conocimiento del entorno, se defienden las acciones sobre distintos elementos físicos que provoquen el desarrollo de habilidades y conocimientos matemáticos y lógicos.
- Dentro del área del lenguaje y la comunicación, se destaca la importancia del lenguaje verbal, tanto escuchar, como hablar y conversar con los demás, y que se den experiencias que aproximen a los alumnos y alumnas a la lengua escrita.

En un primer lugar observaremos las fichas de los materiales que se han elaborado para trabajarlos en los grupos interactivos, los cuales tienen el siguiente esquema:

Título:

Descripción Física:

Área:

Contenidos:

Objetivos:

Actividad:

Variantes:

Metodología:

La elaboración de esta ficha tiene como objetivo que pueda ser utilizada por otro docente o que incluso pueda aplicar las distintas variantes que se proponen, además de estar informado sobre qué objetivos debe de observar y qué contenidos se plantean trabajar con el mismo.

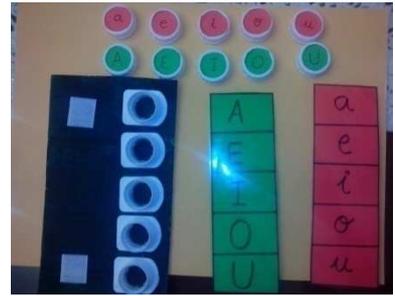
Una vez llevado a cabo los distintos materiales, hemos ido realizado una observación y por lo tanto, evaluación de la actividad, considerando principalmente el tipo de relación que se establecía durante el juego más que si se consiguen los objetivos, ya que nuestro propósito en esta observación era demostrar las grandes posibilidades que tiene este tipo de metodología de grupos interactivos. Igualmente, esta ficha de observación seguía el siguiente esquema:

- Fecha:
- Actividad:
- Componentes del grupo:
- Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad: (No entender la explicación de la actividad o la actividad en sí, realizar la actividad de manera incorrecta, etc)
- Heterogeneidad del grupo:
- Realización de manera autónoma:
- Realización de manera grupal:
- Motivación:
- Relaciones entre el grupo:
  - Se explican la actividad
  - Comparten el material
  - Respetan el turno de palabra
  - Se ayudan a la hora de elaborar la actividad
  - Aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad
  - Comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra

Por lo tanto, a continuación observaremos en primer lugar la ficha específica del material seguida de su respectiva evaluación.

#### **4.1.1 Bandeja autocontenida: Vocales con tapones**

**Descripción física:** Un cartón que tiene pegado 5 bases enroscables y dos velcros para que puedan pegarse la etiqueta roja (las vocales minúsculas) y la etiqueta verde (las vocales mayúsculas). Además de 10 tapones: 5 rojos y 5 verdes, correspondientes a las mayúsculas y las minúsculas.



**Área:** Lenguaje y comunicación

**Contenidos:** Las grafías de las vocales en mayúsculas y minúsculas.

Relación entre dos signos iguales.

La psicomotricidad fina: movimiento de enroscar un tapón.

**Objetivos:** Relacionar las vocales mayúsculas con sus iguales

Relacionar las vocales minúsculas con sus iguales

Emparejar mayúsculas y minúsculas que pertenecen a una misma letra.

Desarrollar la psicomotricidad fina.

**Actividad:** Los niños y niñas deberán de fijarse en el patrón y enroscar los tapones iguales al lado.

**Variantes:** Pueden ir buscando las vocales por orden de aparición en el patrón o bien ir cogiendo el tapón aleatoriamente y buscar luego donde deben de colocarla. Podemos utilizar las mayúsculas con las mayúsculas; las minúsculas con las minúsculas; y subiendo el grado de dificultad, podríamos hacer una relación entre la mayúscula y la minúscula de la misma vocal.

**Metodología:** Puede ser realizada en grupo o individualmente. Si se realizase en grupo, cada uno guardará su turno y colocará un tapón cuando le toque.

#### **4.1.2 Actividades en grupo interactivo. Actividad 1**

- **Fecha:** 12 de Mayo de 2015
- **Actividad:** Vocales con tapones
- **Componentes del grupo (Clase de 4 años)**  
Grupo 1: tres niños.  
Grupo 2: una niña y dos niños.  
Grupo 3: una niña y dos niños.  
Grupo 4: dos niñas y dos niños.



- **Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad:**

Se enfadan si no les toca el turno, o bien si alguno de los otros compañeros coge la vocal que ellos querían coger. Por ejemplo, si la A esta en su nombre, quieren cogerla ellos y no aceptan que lo haya cogido otro miembro del grupo.

Si no se saben el nombre de la vocal, se frustran y quieren molestar a los compañeros para que no puedan hacerlo.

- **Heterogeneidad del grupo:**

Hay distintos niveles de conocimiento dentro de los grupos. Algunos se saben el nombre de todas las letras y otros no se saben el nombre de ninguna.

- **Realización de manera autónoma:**

Colocan los tapones y nombran las vocales.

- **Realización de manera grupal:**

Cuando no se sabe las letras algún compañero, entre todos le dicen el nombre o le dicen quien tiene la vocal en su nombre. Por ejemplo, esa es la "u", de la seño "Luz".

- **Motivación:**

Ser muy rápidos, o terminar la ficha verde para poder hacer la ficha roja (de las vocales en minúsculas).

- **Relaciones entre el grupo:**

- **Se explican la actividad:** Sí.
- **Comparten el material:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **Respetan el turno de palabra:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **Se ayudan a la hora de elaborar la actividad:** Sí

- **Aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad:**

Al no saber el nombre de la letra, dicen: "Esta es la mía y la de la seño Eli".

- **Comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra**

Relacionan el nombre de las letras con canciones: "UUUUUUU, Cucurucu"

#### **4.2.1. Bandeja Autocontenida: El Abecedario**

**Descripción física:** Ficha con el abecedario completo y caja con las 27 letras del abecedario. Estos dos objetos tienen velcro para que puedan pegarse las letras sobre la ficha.



**Área:** Lenguaje y comunicación.

**Contenidos:** Letras consonantes y vocales en mayúsculas, ordenadas alfabéticamente.

Discriminación de dos signos iguales.

Agudeza Viso-manual.

**Objetivos:** Colocar cada letra con su igual

Relacionar una grafía con su nombre y sonido.

**Actividad:** Los niños y niñas, dispondrán del tablón del abecedario por un lado, y por otro lado en una pequeña bandeja todas las letras sueltas. Deben de ir cogiendo una a una y colocándolas encima del lugar correspondiente.

**Variantes:**

Colocar cada letra encima del lugar correspondiente.

Nombrar el nombre de cada grafía antes de colocarla.

Buscar una letra solo conociendo su nombre o su sonido, y no su aspecto físico.

Seguir un patrón para poder construir una palabra, como puede ser el nombre de alguno de los miembros del grupo.

**Metodología:**

Puede realizarse en grupo o individualmente. Si se realiza en grupo, cada uno guardará su turno y colocará una ficha cuando le toque. También podemos repartir unas cuantas a cada uno y que las coloquen, motivándoles para ver quien lo termina antes.

#### 4.2.2. Actividades en grupo interactivo. Actividad

2

- **Fecha:** 13 de Mayo de 2015
- **Actividad:** El abecedario
- **Componentes del grupo (Clase de 4 años)**

Grupo 1: Dos niños y dos niñas.

Grupo 2: Una niña y tres niños.

Grupo 3: Dos niñas y un niño.

Grupo 4: Cuatro niños.

- **Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad:**

Se enfadan si no les toca el turno, o bien si alguno de los otros compañeros coge la letra que ellos querían coger. Por ejemplo, si la S está en su nombre, quieren cogerla ellos y no aceptan que lo haya cogido otro miembro del grupo quizás porque también este en su nombre.

Si no encuentran rápidamente el lugar de la letra, el resto de compañeros le dice donde está y a veces conlleva a problemas porque no quieren aceptar la ayuda de los demás.

- **Heterogeneidad del grupo:**

Hay distintos niveles de conocimiento dentro de los grupos. Algunos se saben el nombre de todas las letras y otros no se saben el nombre de ninguna. También algunos tienen más agudeza viso-manual, por lo que encuentran sin problema el lugar de la letra, mientras que otros necesitan más tiempo.

- **Realización de manera autónoma:**

Cogen las tarjetas de las letras y las colocan encima de la correspondiente.

- **Realización de manera grupal:**

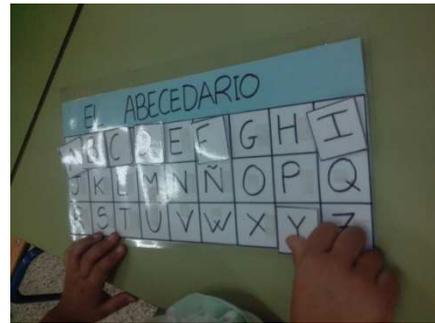
Cuando no algún compañero no sabía dónde colocar la ficha, le señalan donde es, o le dicen, mira esta es la de "Francisco".

- **Motivación:**

Si terminábamos todos y colocábamos todas las fichas, somos unos campeones.

- **Relaciones entre el grupo:**

- **Se explican la actividad:** Sí.
- **Comparten el material:** Depende del grupo y si había conflicto.



- **Respetan el turno de palabra:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **Se ayudan a la hora de elaborar la actividad:** Sí
- **Aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad:**

“Mi nombre tiene esta, esta y esta letra”

“Esta es mi letra, la de Salomón y la de Samira”.

“Yo tengo está en mi nombre y tu también”

- **comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra**

-

### **4.3.1. Bandeja autocontenida: Figuras geométricas**

**Descripción física:** Disponemos de seis fichas distintas, las cuales pertenecen a figuras geométricas (cuadrado, triángulo y rectángulo). Estos patrones servirán para saber qué colores deben de utilizar y cual se encuentra al lado de cual.



Para ello dispondrán de una caja con palitos de distintos colores, un total de 12, los cuales tienen velcros en sus puntas para que puedan pegarse y formar la figura del dibujo.

**Área:** Lógico matemática.

**Contenidos:** Las figuras geométricas: Triángulo, cuadrado y rectángulo.

Los colores

El término "al lado de"

Discriminación de las distintas partes de un todo

La construcción de un todo

**Objetivos:** Construir distintas figuras geométricas siguiendo un patrón de formas o de colores.

Reconocer el nombre de las distintas figuras geométricas, al igual que de los colores que aparecen en las fichas.

Abstraer información visual para poder construir una figura igual a la del patrón.

**Actividad:** Se les proporcionará a los niños un patrón de una figura geométrica. Deberán de utilizar los palitos con velcro para ir pegándolos y formar la figura que aparece en la imagen.

**Variantes:** Juego libre con los palitos.

Construcción de figuras geométricas más difíciles.

**Metodología:** Puede ser realizada de manera individual o grupal. Si la realizamos de manera grupal, podemos proporcionarle una tarjeta distinta a cada niño y que ellos de manera individual puedan hacer su propia ficha y compartan el material con los compañeros. Si queremos que la actividad la realicen de manera grupal, podemos hacer una ficha entre todos, donde a cada uno le toque colocar un palito de la figura, y donde alguno sea el encargado de tener los palitos de colores y que sus compañeros le soliciten cuantos quieren y de qué color.

### 4.3.2. Actividades en grupo interactivo. Actividad 3

- **Fecha:** 14 de Mayo de 2015
- **Actividad:** Las figuras geométricas
- **Componentes del grupo (Clase de 4 años)**

Grupo 1: Dos niñas.

Grupo 2: Dos niños y una niña.

Grupo 3: Dos niños y una niña.

Grupo 4: Tres niños.

- **Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad:**

En este juego las dificultades encontradas han sido relacionadas con el material más que con niños y niñas. Este material tenía velcro, y muchos de ellos no tienen destreza con ellos, por lo que muchas veces no se les pegaba la figura lo que impedía que pudieran seguir avanzando.

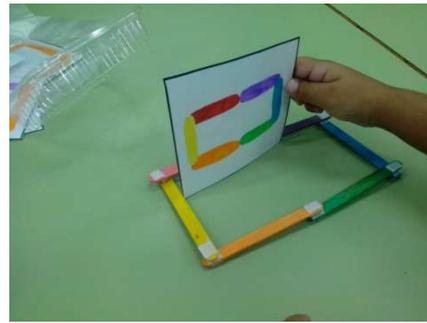
A veces querían realizar la misma figura geométrica o querían coger los palitos del resto de compañeros.

- **Heterogeneidad del grupo:**

Hay distintos niveles de conocimiento dentro de los grupos. Esta actividad necesitaba gran destreza manual y agudeza visual, por lo que algunos elaboraban su figura geométrica más rápido que otros. Esta actividad tenía partes individuales, ya que hemos realizado las fichas de manera individual y de manera grupal. Cuando las realizábamos de manera individual no había problema porque se respetaba el ritmo de cada uno, pero cuando los realizábamos de manera grupal, les cuesta esperar a que un compañero acabe ya que quieren que su turno comience ya.

- **Realización de manera autónoma:**

Tienen una tarjeta y unos palitos para ellos solos, por lo que pueden hacer su propia figura. O bien si estamos haciendo una figura entre todos, ellos demandan el color de la ficha y la colocan en la figura del grupo.



- **Realización de manera grupal:**

Las figuras más difíciles (rectángulos) se realizaron en grupo, por lo que algunos se encargaban de los palitos, otro iba colocando las fichas y podía demandar el color que tocaba. Así se iban turnando para que todos pasaran por las distintas funciones.

- **Motivación:**

Cuando terminaban las figuras, les hacíamos una foto. Esta actividad ha resultado más motivadora de lo que pensaba, lo realizaban muy rápidamente y no se cansaban de hacer las figuras.

- **Relaciones entre el grupo:**

- **Se explican la actividad:** Sí.
- **comparten el material:** Si.
- **respetan el turno de palabra:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **se ayudan a la hora de elaborar la actividad:** Sí
- **aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad:**

“No hace falta que nos lo expliques, hay que poner los palitos”

- **Comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra**

-

#### **4.4.1 Bandeja autocontenida: Vasos con palitos**

**Descripción física:** Cuatro vasos que tienen distintas tiras de colores (amarillo, rojo, verde y azul). Un soporte para los cuatro vasos. Distintas tarjetas con la información referida a la cantidad. Una caja con los palitos, cinco por cada color, por lo tanto un total de 20.



**Área:** Lógico matemática.

**Contenidos:** Los números del uno al cinco.

Los colores

La cantidad del uno al cinco.

**Objetivos:** Contar palitos hasta el número cinco.

Reconocer los distintos colores.

Reconocer las grafías de los números del uno al cinco.

**Actividad:** Disponemos de distintas tarjetas, las cuales están divididas en cuatro, apareciendo en cada una de ellas un color (rojo, amarillo, verde, azul). En cada apartado, aparecerá además del color, la grafía del número y la cantidad de palitos, para que el niño si no reconoce la grafía, pueda contar uno a uno hasta saber qué número es. Acto seguido, dispondrá de una caja donde se encuentran todos los palitos, y deberán de colocarlos en el vaso correspondiente, los cuales están diferenciados por una tira de color.

**Variantes:** Juego libre, introduciendo la cantidad que quieran (mientras que cuenten en voz alta).

Fichas en el que solo aparece la grafía, pudiendo ser grafías de números mayores.

Fichas donde solo aparece el nombre del número escrito.

Fichas donde aparece el nombre del número en inglés.



**Metodología:** Puede ser realizada de manera individual o grupal. Si la realizamos de manera grupal, podemos hacer cargo a cada niño de un color y que ellos de manera individual coloquen la cantidad de palitos que les piden. Si queremos que la actividad la realicen de manera grupal, podemos hacer una ficha entre todos, donde todos iríamos contando los distintos colores en voz alta para saber si se coloca la cantidad exacta.

#### **4.4.2 Actividades en grupo interactivo.**

##### **Actividad 4**

- **Fecha:** 18 de Mayo de 2015
- **Actividad:** Los vasos con palitos
- **Componentes del grupo (Clase de 4 años)**

Grupo 1: Dos niñas y dos niños.

Grupo 2: Dos niños y una niña.

Grupo 3: Dos niños y una niña.

Grupo 4: Tres niños.

- **Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad:**

En este juego, los niños y niñas no han tenido problemas a la hora de realizar la actividad, ya que resultaba bastante simple y con una explicación y un ejemplo los quedaba claro a la primera.

- **Heterogeneidad del grupo:**

Hay distintos niveles de conocimiento dentro de los grupos. Esta actividad podía realizarse sin necesidad de que los niños y niñas reconocieran las gráficas del número directamente, ya que disponían del recurso de los palitos dibujos para que pudieran contarlo de uno a uno y así saber qué cantidad necesitaba poner dentro del vaso. Aquí cabe resaltar que muchas veces los niños y niñas no podían esperar a que el otro acertase, sino que lo corregían inmediatamente.

- **Realización de manera autónoma:**

Cada uno se encargaba de un color, que podría ser elegido por ellos mismos o bien siguiendo el orden de aparición de la ficha. Ellos, tras contar las fichas del color correspondiente, los buscaban en la cajita y los metían dentro del vaso.

- **Realización de manera grupal:**

Una vez terminada la ficha, entre todos íbamos sacando los palitos de los distintos vasos y comprobando que se había realizado bien, siguiendo el modelo de la ficha. Entre todos iban contando en voz alta.



- **Motivación:**

Cuando terminábamos, si lo habían hecho muy bien yo les hacía una carita contenta.

- **Relaciones entre el grupo:**

- **Se explican la actividad:** Sí.
- **Comparten el material:** Si.
- **Respetan el turno de palabra:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **Se ayudan a la hora de elaborar la actividad:** Sí
- **Aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad:**

-“Ya está, no pongas más que esos ya son”.

- **Comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra**

-“Estos palitos son como los otros pero no se pegan”

#### **4.5.1 Bandeja autocontenida: La suma**

**Descripción física:** Este juego consiste en una ficha, en el que encontramos un hueco verde (donde iría una tarjeta con distintas sumas); un hueco rojo (para un sumando); un hueco amarillo (para el otro sumando) y un hueco naranja (donde iría colocado el resultado de la suma). Además, encontramos dos manos hechas de goma eva, las cuales tienen velcro para poder pegar los dedos y que queden solo la cantidad que se pide. La mano roja corresponde al primer sumando y la mano amarilla corresponde al segundo sumando.



Aparte, encontramos una caja donde se encuentran distintas tarjetas verdes con distintas sumas, fichas rojas (1 al 5), fichas amarillas (1 al 5) y fichas naranjas (1 al 10). Por lo tanto, un total de 20 fichas de números.

**Área:** Lógico matemática.

**Contenidos:** Los números del uno al diez.

La suma de dos cantidades.

La diferenciación de los sumandos.

Relación de número y cantidad.

**Objetivos:** Sumar dos cantidades distintas, diferenciando sus dos sumandos.

Reflejar una cantidad con los dedos de una mano.

Reconocer las grafías de los números del uno al diez.

**Actividad:** Disponemos de distintas tarjetas verdes, las cuales pertenecen a distintas sumas. De aquí el niño o la niña pueden abstraer y diferenciar los dos sumandos, los cuales deberán quedar reflejados en los huecos rojos y amarillos, ya que el primer sumando, deberán de colocarlo en el hueco rojo y el segundo sumando en el hueco amarillo. Igualmente, esta cantidad deberán de reflejarla en los dedos de las manos, para que luego les resulte más fácil sumar. Una vez que hayan colocado los dos sumandos con las tarjetas en los distintos huecos correspondientes y

haber reflejado esa cantidad en las manos, ya podrán contar los dedos y saber la cantidad final resultante. Al saberla, deberán de buscar la grafía de ese número y colocarlo en el hueco naranja.

**Variantes:** Fichas de la suma con cantidades mayores.

Fichas con el nombre de los números escritos.

Fichas con el nombre de los números escritos en inglés.

Colocar otro objeto que no sean las manos para contar.

**Metodología:** Puede ser realizada de manera individual o grupal. Si la realizamos de manera grupal, podemos hacer cargo a cada niño de un color y que ellos de manera individual coloquen la grafía del número y la cantidad que les piden en la mano.

Si queremos que la actividad se realice de manera grupal, podemos hacer la ficha entre todos, donde se corrijan unos a otros y entre todos busquen las grafías y coloquen la cantidad correspondiente.

#### 4.5.2 Actividades en grupo interactivo. Actividad

5

- **Fecha:** 19 de Mayo de 2015
- **Actividad:** La Suma.
- **Componentes del grupo (Clase de 4 años)**

Grupo 1: Dos niñas y dos niños.

Grupo 2: Dos niños y una niña.

Grupo 3: Dos niños y una niña.

Grupo 4: Tres niños.



- **Dificultades de los alumnos a la hora de elaborar la actividad:**

En este juego los niños y niñas no han encontrado muchas dificultades. Posiblemente por el hecho de que estuviera bien estructurado mediante los colores, sabían bien que tenían que hacer y donde ubicar las distintas tarjetas y materiales.

- **Heterogeneidad del grupo:**

Hay distintos niveles de conocimiento dentro de los grupos. Hay muchos niños y niñas que tienen dificultades a la hora de discriminar las grafías de los números o para realizar el conteo de 1 al 10 correctamente, ya que muchas veces se saltan la cadena y dicen números fuera del orden. Esto conlleva problemas a la hora de la suma. Otros sin embargo, lo hacían sin necesidad de ayuda ninguna.

- **Realización de manera autónoma:**

Podríamos hacer todo entero de forma individual y autónoma, o bien que cada niño se hiciera cargo de un sumando de la suma, lo que conllevaba a buscar el número en las tarjetas (bien fuera la roja o la amarilla), colocarla y poner bien los dedos de la mano que le pertenece. Finalmente, otro miembro del grupo podría hacerse cargo de sumar los dedos y poner finalmente el resultado (tarjeta naranja) buscando la grafía que le corresponde.

- **Realización de manera grupal:**

Entre todos, podemos hacer la ficha, supervisando si todo lo que se realiza es adecuado. O bien el docente que guíe la actividad sea el que realice la actividad y que entre todos vayan eligiendo los números, las tarjetas y unos a otros se vayan corrigiendo.

- **Motivación:**

La carita contenta del final y la aprobación del docente cuando lo hacían muy bien.

- **Relaciones entre el grupo:**

- **Se explican la actividad:** Sí.
- **Comparten el material:** Si.
- **Respetan el turno de palabra:** Depende del grupo y si había conflicto.
- **Se ayudan a la hora de elaborar la actividad:** Sí
- **Aportaciones de cada uno de ellos dentro de la actividad:**

“Esta es como mi mano, y esa es como la de Samara”.

“Cinco son todos estos” (con la mano abierta).

- **Comentarios espontáneos que relacionen la actividad con otra**

-

Para finalizar, y a modo de conclusión, vamos a hacer una breve evaluación general de los resultados obtenidos en la evaluación de estas actividades.

Como hemos podido observar en las fichas de evaluación, los niños y niñas tienen distintos ritmos de aprendizaje, por lo que podrían tener más dificultades en alguna actividad mientras que en otra destacaban. Lo bueno de esta heterogeneidad es que los niños y niñas se mostraban abiertos a ayudar a los compañeros y atentos para poder corregir a los demás. El hecho de que sea un igual el que los corrija, activa de alguna manera su competitividad por ser mejor y hacía que se esforzaran más cada vez, aprendiendo con más facilidad y rapidez.

Por otro lado, destacamos que a la hora de elaborar la actividad, surgían pequeños conflictos típicos de la edad, teniendo en cuenta que tienen cuatro años, sus relaciones se rigen por impulsos y por su ego, donde son incapaces o muestran dificultades a la hora de relacionarse con empatía, predominando más los intereses propios que el de los demás. Por ejemplo, a la hora de llevar a cabo actividades donde implicaba las letras, cuando veían alguna letra de su nombre, querían ellos colocar esa letra y si le tocaba al compañero se la quitaban o nada más comenzar el juego, quitaban esa letra del centro para que ninguno pudiera cogerlo. Esto hacía que hubiera conflicto cuando más de un compañero compartía esa letra en su nombre, donde los dos querían tenerla.

También debemos recalcar que al ser juegos tan llamativos visualmente, los motivaba en exceso, lo que conllevaba a que quisieran manipular todo el juego y observarlo más de cerca. Por ejemplo, en el juego de la suma, les parecían muy llamativas las dos pequeñas manos de colores, por lo que algunos las quitaban y las comparaban con el tamaño de la suya propia o con alguna de los compañeros o incluso se la querían quedar.

## 5. Conclusiones

En la realización de las distintas observaciones y la puesta en práctica de las bandejas autocontenidas en los grupos interactivos hemos podido comprobar cómo la teoría queda demostrada en la práctica.

El método TEACCH tiene unas características que facilitan la comprensión y por lo tanto, hay menos nivel de estrés entre los alumnos, teniendo en cuenta que al estar todo tan estructurado, todo resulta mucho más simple y claro, reduciendo los problemas de conducta y el nerviosismo que puede conllevar el no entender una actividad. (Tortosa, 2003). Como hemos podido comprobar con las bandejas autocontenidas, los niños y niñas tenían muy claro qué había que hacer y cuando habían acabado, sin que el adulto, en este caso yo, les dijera que habían terminado. Esto facilita que entre ellos se comuniquen y vayan explicándose los pasos de cada bandeja, estableciéndose unas relaciones positivas y de igualdad. Por ejemplo, en la bandeja autocontenida de la suma, cuando habían colocado todas las tarjetas, y habían dado con el resultado final, sabían que había que quitarlo todo y colocar otra ficha verde, que en este caso determinaba los sumandos y así podían comenzar de nuevo todo el proceso. Otro aspecto fundamental a destacar del método TEACCH es la gran cantidad de recursos visuales que posee, lo que mejora la comprensión y comunicación con niños y niñas que puedan encontrar dificultades en el área del lenguaje, como podrían ser personas con TGD o con retraso madurativo del habla, siendo por lo tanto, una práctica totalmente inclusiva para estos niños y niñas además de facilitadora de su aprendizaje y que mejore su soltura en el aula.

Actualmente, podemos encontrar en las aulas de Educación Infantil muchos niños y niñas que tengan dificultades en la comprensión o producción del lenguaje, por ejemplo, retrasos madurativos del habla o trastornos generalizados del desarrollo. Esto no debe de ser visto como algo que empeore el ritmo de clase, sino que lo mejore (Alcalde, 2006; Molina, 2007). Por ejemplo, al utilizar el método TEACCH dentro del aula para todos los alumnos y alumnas, hará que el niño o niña que tenga dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, se sienta incluido en el grupo ya que no se le tratará de forma distinta o incluso aislada, y a la misma vez, dará más claridad y estructuración a los niños y niñas que no tengan ningún tipo de dificultad. De igual manera, los grupos interactivos facilitan las relaciones entre los componentes del grupo, teniendo que

utilizar por lo tanto el diálogo y comunicarse entre ellos para realizar una actividad de manera grupal, lo que mejorará la autoestima del niño o niña y que se vea perteneciente a un grupo, facilitando que poco a poco vayan haciendo más emisiones lingüísticas. (Molina, 2007). Si por ejemplo, uno de estos alumnos o alumnas tuviera un TGD, que tienen afectada el área de comprensión (Gándara, 2007), se vería respaldado por el resto de los miembros del grupo, ya que como hemos podido comprobar en la práctica, los niños y niñas se ayudan y se explican entre sí la actividad, permitiendo que siempre realice la actividad y que pueda ir poco a poco aprendiendo a como realizarlo de manera individual, resultando finalmente una práctica mucho más enriquecedora.

Con esta práctica, se ha podido demostrar que este sistema de trabajo tan característico del método TEACCH, puede ser totalmente aplicable en el aula de Educación Infantil, utilizándolo como un material didáctico que puede tener múltiples variantes y trabajar una gran variedad de contenidos recogidos en el curriculum. Este tipo de material resulta muy motivador para los alumnos y alumnas, posiblemente debido a los estímulos visuales que contiene. La gran posibilidad de este material es que puede ser utilizado tanto de manera individual, como ha quedado comprobado en las distintas observaciones, donde en un aula especializada en autismo la utilizan de manera individual y donde en la comunidad de aprendizaje lo hemos utilizado dentro de un grupo interactivo, siendo los dos una práctica enriquecedora para los alumnos y alumnas. Además, ha sido imprescindible el respaldo de la maestra del aula, la cual ha visto comprobado la gran utilidad de este tipo de material y la posibilidad de usar las distintas variantes propuestas en un futuro.

En cuanto a la elaboración de este tipo de material dentro de un grupo interactivo, me gustaría recalcar como se ha podido demostrar que al ser un grupo heterogéneo, abre las posibilidades de la inclusión de un niño o niña con más dificultades en el aula y en el grupo, pudiendo elaborar la misma actividad que el resto de compañeros y compañeras. No solo por ser una buena práctica inclusiva, sino porque además recoge mucho de los contenidos del curriculum de Educación Infantil que podemos encontrar en las leyes educativas, donde se desarrolla la comunicación, las relaciones con los iguales y la autonomía dentro del grupo. Desde mi punto de vista, los grupos interactivos deberían de ser una práctica fundamental en todas las aulas de Educación Infantil, por ser un recurso con múltiples funciones que permite desarrollar el conocimiento de una manera significativa y en relación con sus iguales.

Por otro lado, se destaca la gran cantidad de principios del método TEACCH encontrados en el aula de Infantil ordinaria, sin conocer la maestra que están utilizando de alguna manera este método. Esto resulta particularmente llamativo debido a que posiblemente si conocieran el método podrían aplicarlo mejor y conseguir mejores resultados. Es interesante resaltar la opinión de la profesora del aula especializada en autismo, donde ella, en su opinión como una especialista de TEACCH, defiende la integración de este método en el aula ordinaria de infantil como mejora para los niños y niñas que presenten o no dificultades, ya que según ella estructura mucho mejor el espacio y el tiempo, y al ser tan visual resulta mucho más comprensible para niños y niñas de tan corta edad.

Para finalizar, sería interesante recalcar el tema de la inclusión dentro de estas dos prácticas: la inclusión es fundamental en el aula de Infantil. Tal y como se puede observar, la inclusión es mayor en las primeras etapas educativas que en las superiores (Simarro, 2013). Por ello, el aula debe de estar preparada para todas las necesidades que las alumnas y alumnos presenten, mejorando siempre su aprendizaje y sus vivencias, pero siempre dentro del aula, sin que tengan que ser separados a un aula específica. En este sentido, considero que el método TEACCH podría ser una buena práctica para facilitar la comprensión del aula y la adquisición de los distintos aprendizajes para niños y niñas que tengan distintos ritmos.

Me gustaría concluir con la siguiente cita encontrada de Simarro, (2013, pág 215) "La inclusión es un objetivo ineludible en la búsqueda de una sociedad más justa, más solidaria, en la que nadie sea excluido por razón de su funcionamiento o de cualquier otra característica. La inclusión implica que cualquier servicio público, como es la educación, esté diseñado, preparado y orientado para dar respuesta a todos los alumnos sin necesidad de crear guetos en los que se incluyan a diversos colectivos de personas con características que los diferencian del patrón de la llamada "normalidad".

Para mí, como futura docente, esta cita me motiva para tener la mente totalmente abierta a prácticas inclusivas y la necesidad de entender la diversidad como algo que enriquece el conocimiento de todos y todas los que nos encontremos dentro del aula.

## 6. Referencias bibliográficas

- Adictos a la Autonomía, Pirámide de componentes de la Enseñanza Estructurada. (13 Mayo 2015, 22:36) Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de <http://adictosalautonomia.blogspot.com.es/2013/01/teacch-per-cecs-mes-aportacions.html>
- ALCALDE, Ana Isabel (2006) *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Grao: Barcelona.
- ALCANTUD, Francisco (2003) *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Comunidades de Aprendizaje. Presentación y Definición de las comunidades de aprendizaje. (13 Mayo 2015, 19:05) Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- Comunidades de Aprendizaje. Actuaciones de éxito: los grupos interactivos. (13 Mayo 2015, 19:08) Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- Comunidades de Aprendizaje. Actuaciones de éxito: los grupos interactivos. Organización y realización. (13 Mayo 2015, 19:16) Recuperado el 13 de Mayo de 2015, de [http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/org\\_gi1.png](http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/org_gi1.png)
- Comunidades de Aprendizaje. Actuaciones de éxito: los grupos interactivos. Organización y realización. (13 Mayo 2015, 19:17) Recuperado el 13 de Mayo de 2015, <http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/esquemaGI1.jpg>
- GÁNDARA, Carmen. (2007) Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Logopedia, foniatría y audiolología* Grupo Ars XXI de comunicación S.L., vol. 27, nº 4, 173-186.
- LÓPEZ, Isabel. *Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas* PÁG 125-142 MUÑOZ Victoria, (2011) *Manual de Psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Anaya
- MARTÍNEZ, María Ángeles (2012) *Todo sobre el autismo: Los trastornos del espectro autista (TEA) Guía completa*. Tarragona: Altaria.

- MESTIBOV, Gary, HOWLEY Marie. (2010) *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del espectro del autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Edic. Autismo Ávila.
- MOLINA, Silvia. (2007) *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de teoría e historia de la educación. Barcelona.
- OJEA, Manuel. (2004) *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*. Málaga: Edic. Aljibe
- SIMARRO, Luis (2013) *Calidad de vida y educación con personas con autismo*. Madrid: Síntesis.
- TORTOSA, Francisco. (2003) TEACCH. Más que un programa para la comunicación. *I Jornadas de comunicación aumentativa y alternativa. Consejería de Educación y cultura. Servicio de atención a la Diversidad*.