

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TÍTULO

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA
MEJORAR LA COMUNICACIÓN Y AUTONOMÍA DE ALUMNOS
CON TEA EN PRIMARIA MEDIANTE EL MÉTODO TEACCH

DISEÑO DE PROGRAMA EDUCATIVO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

PRESENTA:

MITZIBEL GUADALUPE ALEJANDRO HERNÁNDEZ
ROSA MARCOS LEYVA

ASESOR: DR. NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 3
Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 20 de marzo, 2023
***actualizada por cambio de título 5 de junio, 2024**

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que, a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

ALEJANDRO HERNANDEZ MITZIBEL GUADALUPE Y MARCOS LEYVA ROSA

Generación: **2017-2021**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS:**

“PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN Y AUTONOMÍA DE ALUMNOS CON TEA EN PRIMARIA MEDIANTE EL MÉTODO TEACCH”

Inscrita en la Modalidad: **Diseño de programas o proyectos educativos**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la TESIS para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

| JURADO | NOMBRE |
|-------------------|-----------------------------|
| PRESIDENTE | JOSÉ PÉREZ TORRES |
| SECRETARIO | HAYDÉE PEDRAZA MEDINA |
| VOCAL | NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ |
| SUPLENTE | PEDRO ANTONIO HERRERA RAMOS |

ASESOR: NICOLÁS TLALPACHÍCATL CRUZ

Atentamente
“Educar para transformar”

Gerardo Ortiz Moncada

Área Académica 3, Aprendizaje y Enseñanza en
Ciencias, Humanidades y Artes

Dedicatoria

Agradezco infinitamente a mis padres por su constante apoyo y amor sin límites, que me hicieron obtener este logro.

Dedico este logro a mi familia, cuyo amor y apoyo han sido mi refugio y fortaleza.

A mi hermano, por la herramienta esencial que me brindaste, esta laptop, que fue testigo de cada palabra y descubrimiento, te dedico este logro. Tu generosidad ha sido clave en mi camino académico.

A mis queridos amigos, en las páginas de esta tesis, se refleja no solo mi esfuerzo, sino también el aliento y la fe que depositaron en mí. Cada palabra escrita lleva consigo el eco de sus voces motivadoras y la fuerza de su inquebrantable creencia en mis capacidades. Ustedes han sido más que amigos; han sido mi fuente de inspiración y coraje, los compañeros que me impulsaron a perseguir mis sueños con determinación. Este logro académico también lleva impreso su apoyo y amistad, sin los cuales el camino hubiera sido mucho más difícil.

Dedico este trabajo a ustedes, que con cada gesto de confianza y cada palabra de aliento, me ayudaron a convertir la duda en certeza y el temor en fortaleza.

A mi estimada compañera de tesis.

Esta tesis no solo simboliza un logro académico, sino también el viaje que hemos emprendido juntas. Tu visión y apoyo inquebrantable han sido la brújula que me guió a explorar horizontes desconocidos y a superar los límites de mi zona de confort. Tu presencia ha sido una de las más significativas en mi vida universitaria, proporcionando no sólo conocimiento, sino también inspiración. Gracias por ser una fuente de motivación y por creer en el potencial de nuestras ideas, incluso cuando el camino parecía incierto.

Con esta dedicatoria, quiero reconocer que más allá de una compañera, te has convertido en una aliada invaluable. Espero con entusiasmo que esta sea solo la primera de muchas colaboraciones, y que juntas sigamos buscando y abrazando nuevas oportunidades de crecimiento.

Con gratitud y admiración,

Dedicatoria

Esta tesis con mucho cariño y gratitud va dedicada a mi familia, el núcleo de mi vida:

A mis padres Teresa y Ernesto, los cuales amo infinitamente y agradezco el amor incondicional y apoyo constante que me han brindado a lo largo de mi vida, especialmente en mi educación ya que ustedes me dieron las bases, con su esfuerzo y trabajo, a lograr llegar hasta donde estoy ahora. Son ustedes los que me han enseñado el valor de la perseverancia y el nunca dejarme caer a pesar de cualquier circunstancia, mis éxitos son suyos. Los amó.

Para mis hermanos Reyna y Alejandro, quienes han sido mi apoyo constante y fortaleza, en este camino llamado vida. Gracias por las risas compartidas y los consejos intercambiados.

Dedico muy especialmente esta tesis a mi esposo, amigo y cómplice de vida Diego, por su amor, apoyo, paciencia y el creer en mí. Tu fe inquebrantable en mis capacidades y tu amor incondicional han sido la luz que ha iluminado mi camino hacia el conocimiento. Este logro académico lleva impreso tu nombre, porque detrás de cada esfuerzo, estabas tú, brindándome tu apoyo silencioso pero poderoso. Eres parte de cada sueño alcanzado y cada meta superada en este camino. Gracias por acompañarme en este viaje de aprendizaje y crecimiento. Te amo.

A mis fieles compañeros de cuatro patas, los cuales amo con el corazón, a mi querida Camila, Thayron, Nathalia y Misha, cuya presencia silenciosa y amorosa ha sido un bálsamo de energía en los días y noches más largos de estudio.

Para ti, mi querida compañera de tesis Mitzibel, quiero decirte que, al mirar atrás y contemplar el camino recorrido, no puedo dejar de reconocer el papel fundamental que has jugado en la culminación de nuestro trabajo. Tu dedicación, inteligencia y compañerismo han sido pilares en este desafío académico. Gracias por cada debate enriquecedor, por cada sesión de trabajo que se extendía varias horas; juntas, hemos transformado las ideas en páginas que ahora hablan de nuestro esfuerzo. Te estoy profundamente agradecida por ser más que una compañera de tesis, una verdadera amiga en este viaje. ¡Vamos por más!

Con profundo aprecio y agradecimiento,

Rosa Marcos Leyva.

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional y su programa de Psicología Educativa.

Nuestro más sincero y profundo agradecimiento a nuestro asesor el Dr. Nicolás Tlalpachícatl Cruz, cuya guía experta y apoyo paciente, fueron cruciales para nuestra comprensión, ejecución y culminación de proyecto. Su habilidad para iluminar los conceptos más complejos y su disposición a compartir su vasto conocimiento no solo nos ayudaron a completar esta tesis, sino que también enriquecieron nuestra experiencia educativa de manera significativa, convirtiéndose en un modelo a seguir para nosotras.

A los profesores sinodales:

Dra. Haydé Pedraza Medina

Mtro. José Pérez Torres

Mtro. Pedro Antonio Herrera Ramos

Que nos apoyaron en la revisión de la presente tesis, agradecemos sus comentarios y observaciones, que nos permitieron llegar al término del presente trabajo.

Agradecemos la colaboración de las maestras y monitoras educativas, que nos apoyaron en las entrevistas realizadas.

Reconocemos y recordamos con cariño, a cada uno de los niños y niñas que han sido nuestros maestros en este viaje educativo, y que nos motivaron en la elaboración de nuestra tesis, mostrándonos siempre, su ilimitado potencial en este camino hacia la inclusión educativa.

Gracias, gracias, gracias.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 9 |
| Introducción..... | 10 |
| Referentes conceptuales | 13 |
| Capítulo 1. Trastorno del Espectro Autista | 13 |
| 1.1. Conceptualización del TEA..... | 13 |
| 1.2. Características del TEA..... | 17 |
| 1.3. Teorías explicativas del autismo..... | 20 |
| 1.3.1. Teoría de la mente | 20 |
| 1.3.2. Teoría del déficit metarrepresentacional | 23 |
| 1.3.3. Teoría de la imitación y el déficit en cascada..... | 23 |
| 1.3.4. Teoría de la motivación social..... | 23 |
| 1.3.5. Teoría de la de la mente enactiva | 23 |
| 1.4. Características de comunicación y autonomía del TEA | 24 |
| 1.4.1. Lenguaje y comunicación desde el conductismo | 26 |
| 1.4.2. Comunicación no verbal..... | 27 |
| 1.4.3. Problemas de lenguaje específicos del autismo..... | 29 |
| 1.4.4. Grados o niveles de TEA..... | 31 |
| Capítulo 2. Métodos para facilitar la comunicación y autonomía de niños dentro de la | |

| | |
|---|----|
| condición de TEA..... | 36 |
| 2.1. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) | 36 |
| 2.2. Treatment an Education of Autistic and Communication Handicapped Children (método TEACCH)..... | 37 |
| 2.3. Applied Behavior Analisys (método ABA)..... | 44 |
| 2.4. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS)..... | 46 |
| Capítulo 3. Educación inclusiva de alumnos en condición de TEA..... | 48 |
| 3.1. Conceptualización de educación inclusiva | 48 |
| 3.2. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y ajustes razonables | 59 |
| 3.3. Inclusión de niños en condición de TEA en primaria | 61 |
| 3.3.1. El papel del docente en la inclusión de alumnos TEA en el aula..... | 65 |
| 3.4. Aportes del método TEACCH a la integración educativa de alumnos con TEA:..... | 66 |
| 4. Propuesta de programa de intervención..... | 68 |
| 4.1 Modelos de diseño curricular | 68 |
| 4.2. Modelo por objetivos conductuales..... | 69 |
| 4.3. Modelo de proceso..... | 72 |
| 4.4. Procedimiento para el diseño..... | 76 |
| 4.4.1. Detección de necesidades | 77 |
| 4.4.2. Planteamiento de objetivo general..... | 79 |
| 4.4.3. Delimitación de contenidos | 80 |
| 4.4.4. Seguimiento y evaluación..... | 81 |
| 4.5. Estructura del programa..... | 82 |
| Fase inicial | 84 |
| Sesión 1..... | 84 |
| Sesión 2..... | 87 |
| Sesión 3..... | 89 |
| Sesión 4..... | 92 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| Sesión 5..... | 93 |
| Fase de profundización..... | 96 |
| Sesión 6..... | 96 |
| Sesión 7..... | 97 |
| Sesión 8..... | 99 |
| Sesión 9..... | 101 |
| Fase de integración..... | 104 |
| Sesión 10..... | 104 |
| Sesión 11..... | 105 |
| Sesión 12..... | 107 |
| Sesión 13..... | 109 |
| Sesión 14..... | 111 |
| Conclusiones..... | 113 |
| Referencias..... | 118 |
| Anexos..... | 132 |
| Anexo 1..... | 133 |
| Anexo 2..... | 135 |
| Anexo 3..... | 136 |
| Anexo 4..... | 137 |
| Anexo 5..... | 138 |
| Anexo 6..... | 139 |
| Anexo 7..... | 140 |
| Anexo 8..... | 141 |
| Anexo 9..... | 142 |
| Anexo 10..... | 143 |
| Anexo 11..... | 145 |
| Anexo 12..... | 146 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Anexo 13..... | 147 |
| Anexo 14..... | 149 |
| Anexo 15..... | 150 |
| Anexo 16..... | 151 |
| Anexo 17..... | 152 |
| Anexo 18..... | 153 |
| Anexo 19..... | 154 |
| Anexo 20..... | 155 |
| Anexo 21..... | 162 |
| Anexo 22..... | 163 |
| Anexo 23..... | 164 |
| Anexo 24..... | 165 |
| Anexo 25..... | 166 |
| Anexo 26..... | 167 |
| Anexo 27. Guión de entrevistas..... | 168 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Clasificación de TEA (Diferencias entre DSM-IV y DSM- V) | 18 |
| Tabla 2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del TEA | 33 |
| Tabla 3. Diferencias entre integración educativa, la educación inclusiva moderada (EIM) y la educación inclusiva radical (EIR)..... | 54 |
| Tabla 4. Diseño General del Programa “TEAporta en el aula” | 81 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Tríada de Wing. | 14 |
| Figura 2. Ubicación frente a frente del estudiante..... | 40 |
| Figura 3. Ubicación lado a lado del estudiante. | 40 |
| Figura 4. Ubicación detrás del estudiante. | 40 |

| | |
|--|----|
| Figura 5. Organización espacial en aula, método TEACCH..... | 41 |
| Figura 6. Material didáctico con el sistema de trabajo TEACCH..... | 42 |
| Figura 7. Modelo pedagógico conductista..... | 74 |

Resumen

El trastorno del espectro autista (TEA) se define como un grupo de afecciones diversas, que se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación, patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Esta tesis tiene como objetivo diseñar una propuesta de taller acerca del uso del método *Treatment an Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación, TEACCH por sus siglas en inglés), dirigida a docentes de nivel primaria con el fin de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos que se encuentran dentro de la condición del TEA.

Se realizó la detección de necesidades en una escuela inclusiva de la Ciudad de México, con entrevistas a cinco profesionales de la educación sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA. Entre estas necesidades se encuentran la comunicación, la autorregulación, el aprendizaje individualizado y el entorno estructurado. Se identificó que conocen el método TEACCH, pero coinciden en que sería importante una capacitación o un programa que favorezca la aplicación del mismo en la escuela, sobre todo para atender los casos de alumnos en condición de TEA.

Con base en dichas necesidades, se diseñó un programa basado en el método TEACCH, que se enfoca en el desarrollo de la comunicación no verbal y la adaptación de metodologías, materiales y actividades según las características y necesidades individuales de cada estudiante con TEA. La intervención pretende respetar la diversidad presente en el aula y potenciar las capacidades de los alumnos con TEA, promoviendo así su integración efectiva y autónoma en el proceso educativo.

Nuestra propuesta de taller "TEAporta en el aula" se divide en tres fases: Inicial, proporciona al docente información concreta sobre el programa educativo para familiarizarse con la temática del taller, la fase de profundización implica revisar los elementos de la metodología TEACCH y aplicarlos para una mejor comprensión. La fase de integración busca que el docente reconstruya sus conocimientos y habilidades para mejorar su práctica en el aula.

Introducción

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo, que dada su compleja diversidad, se integra al espectro del trastorno autista, este afecta el desarrollo del cerebro, causando dificultades en la interacción social y la comunicación de las personas que lo padecen (APA, 2013). Este trastorno presenta una amplia variedad de manifestaciones y grados de severidad. Algunas de las características comunes del TEA incluyen la dificultad para establecer contacto visual, expresar emociones, comprender el lenguaje no verbal y seguir las normas sociales.

El TEA afecta el proceso de aprendizaje de los alumnos que lo experimentan de diferentes maneras, dependiendo de sus capacidades y necesidades individuales. Por ejemplo, pueden tener dificultad para trabajar en grupo, cooperar con sus compañeros, participar en actividades y respetar las normas de convivencia. La inclusión de alumnos TEA en la educación primaria es relevante por varios motivos como son: Favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y social, brindarles oportunidades de aprendizaje significativo, interacción con sus pares, participación en la vida escolar, así como promover el respeto a la diversidad, la tolerancia y la solidaridad entre todos los alumnos.

El presente trabajo surge a partir de un estado del arte realizado en octavo semestre, al realizar una síntesis de investigaciones realizadas por diferentes autores en lo referente a la inclusión de alumnos con la condición autista, en donde encontramos diversos artículos donde se expone

la dificultad de los docentes para atender esta población, aunado a esto el trabajo partió de una detección de necesidades basada en entrevistas a maestras titulares y monitoras educativas que atienden alumnos TEA.

Se optó por realizar un diseño por fases con material de apoyo, para que a partir de esté el docente pueda guiarse rápidamente al revisar el material diseñado y adaptarlo como lo considere prudente y eficiente en su contexto, de esta manera se busca dar opciones concretas para integrar al alumno con autismo.

Esta tesis tiene como objetivo diseñar una propuesta de capacitación docente a nivel primaria con el fin de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos con la condición TEA, para así fomentar su autonomía y mejorar su comunicación en el aula, a través de la implementación del método TEACCH.

La propuesta de taller está dirigida a docentes de nivel primaria con el fin de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos que se encuentran dentro de la condición del TEA, abordando aspectos teóricos y prácticos, para buscar contribuir al conocimiento y mejora de la formación y competencia profesional de los docentes.

El método TEACCH es un enfoque educativo que se basa en la estructuración del ambiente, la adaptación del currículo, el uso de apoyos visuales y la individualización de la enseñanza, para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales de las personas con autismo.

El método TEACCH según Sánchez (2024) puede ayudar a los docentes a:

- Organizar el aula por espacios bien definidos y delimitados, dedicados a diferentes actividades, e indicados con pictogramas o carteles.
- Anticipar las tareas y las rutinas a los alumnos con TEA, mediante el uso de agendas visuales y de mesa, que les muestran qué, cómo, cuándo y dónde deben hacer cada cosa.
- Adaptar los contenidos y los materiales a las características y necesidades de cada alumno, teniendo en cuenta sus intereses, preferencias, fortalezas y dificultades.
- Fomentar la autonomía y la autoestima de los alumnos con TEA, al proporcionarles las condiciones y los recursos necesarios para que puedan realizar las actividades de forma independiente y satisfactoria.

La importancia de esta propuesta de intervención se encuentra en el papel central del respeto a la diversidad presente en el aula para potenciar las capacidades de los estudiantes con TEA, promoviendo así su inclusión efectiva y autónoma en el proceso educativo.

La estructura del presente trabajo de tesis, consta de cuatro capítulos:

El primer capítulo presenta el marco teórico sobre el TEA, desglosando los antecedentes y marcos de referencia para entender este trastorno, así como los tres niveles de funcionalidad del TEA, las teorías explicativas, las características de comunicación y autonomía en el TEA vistas desde el conductismo.

El segundo describe los métodos para facilitar la comunicación y autonomía de los alumnos TEA, desde los diferentes modelos de intervención como son: Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC), Treatment an Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH), Applied Behavior Analisis (análisis aplicado del comportamiento AAC o ABA por sus siglas en inglés) y el Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), explicando cómo surgen, en que se enfocan y el nivel de eficacia comprobado en diversas investigaciones.

En el capítulo tres se analiza la educación inclusiva de alumnos con TEA a nivel primaria, al conceptualizar la educación inclusiva, identificar las barreras para el aprendizaje y resaltar el papel esencial del docente; para fomentar la integración y promover el desarrollo pleno de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, dentro del entorno educativo. También se describen los aportes del método TEACCH, en la integración educativa de los alumnos TEA.

Finalmente, el capítulo cuatro, proporciona una visión de los modelos curriculares, por objetivos conductuales y de proceso, se brinda información sobre el procedimiento del diseño propuesto, dando información sobre cómo se realizó la detección de necesidades, el objetivo general, la delimitación de contenidos, seguimiento y evaluación de la propuesta y la estructura general del programa, el cual consta de catorce sesiones, en el que se brindan estrategias psicopedagógicas para integrar a los alumnos con TEA, a través de la metodología TEACCH; el diseño se divide en tres fases:

Fase inicial: En esta es donde se da la sensibilización, la información acerca del autismo, comunicación y autonomía, desde el conductismo y se da una introducción al método TEACCH.

Fase de profundización: Se explican los elementos a tener en cuenta como son la estructura física del aula, el uso de agenda diaria, sistema de trabajo, apoyos visuales, y se brindan estrategias para su elaboración.

Fase de integración: Se lleva a la práctica lo aprendido, entendiendo qué es la enseñanza estructurada, la inclusión y atención a la diversidad, teniendo en cuenta las barreras para el aprendizaje; cómo llevarlo al aula regular y la forma de evaluar a los alumnos con TEA, para terminar con una reflexión propia del docente y ofrecer una alternativa de seguimiento en la adquisición de los nuevos saberes.

Referentes conceptuales

Capítulo 1. Trastorno del Espectro Autista

El objetivo de este capítulo es presentar una visión general del TEA, desde sus aspectos conceptuales, clínicos y teóricos, hasta sus características específicas de comunicación y autonomía. Para ello, se abordan los siguientes subtemas:

Conceptualización del TEA: “Se define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo que afecta a la interacción social, la comunicación y el comportamiento, y se explica su evolución histórica y su clasificación diagnóstica” (Celis y Ochoa, 2022, p.7).

Características del TEA: Se describen las principales manifestaciones del TEA a nivel cognitivo, conductual, social.

Teorías explicativas del TEA: Se revisan las principales teorías que intentan dar cuenta de los procesos psicológicos que se ven alterados o diferenciados en el TEA, desde el conductismo, el cognitivismo y el enfoque sociocultural.

Características de comunicación y autonomía del TEA: Se analizan las dificultades y las fortalezas que presentan las personas con TEA en el ámbito de la comunicación no verbal, el lenguaje y la funcionalidad.

1.1. Conceptualización del TEA

Como trastorno infantil, el TEA ha pasado por diferentes etapas y conceptualizaciones. “En 1943, Leo Kanner describió comportamientos autistas observados en cien casos clínicos en su práctica en Baltimore, a lo cual llamó autismo infantil precoz” (Artigas y Paula, 2012, p. 570).

De igual forma, Hans Asperger fue un pediatra y psiquiatra austriaco, muy reconocido por su planteamiento de una variante dentro del espectro autista, la cual más adelante llevaría su nombre (Aguilar, 2022).

Kanner y Asperger plantearon de forma independiente la hipótesis de que existía una alteración del contacto en niños con TEA en un nivel profundo de emoción o instinto. Kanner también especuló que el comportamiento anormal de los adultos era endógeno, basado en observaciones

conductuales como la falta de anticipación de los movimientos oculares de los adultos, postura de movimiento anormal, presencia de convulsiones y electroencefalogramas anormales. Kanner también comentó sobre la naturaleza fría de los padres autistas. (Artigas y Paula, 2012).

Bettelheim 1967, atribuye el origen del TEA a la indiferencia emocional de los padres, especialmente de las madres, y cree que el entorno negativo de algunas familias afecta directamente a la estabilidad emocional de los niños, en esta época el TEA se considera cómo la consecuencia, cien por ciento, del ambiente familiar (Ramón, 2020). Por otro lado, Wing en 1988 ve el TEA como un continuo en lugar de una categoría diagnóstica y construye una tríada para explicarlo.



Figura 1. Tríada de Wing.

Fuente: Gráfico, M. (1988). *Lorna Wing El autismo en niños*. Recuperado 23 de noviembre de 2023, de https://www.academia.edu/27308649/Lorna_Wing_El_autismo_en_ninos

Rivière (1997) también ha estudiado a las personas con TEA desde diferentes perspectivas, revisando intervenciones conductuales, procedimientos de evaluación, terapias y análisis crítico de teorías interpretativas en pacientes.

Desde una perspectiva terapéutica, Rivière (1997) propone tres puntos diferentes en el desarrollo y tratamiento del TEA:

1. Primera etapa de interpretación endógena y afectiva (período de 1943 a 1960)

Su principal característica es el estudio de la etiología de la enfermedad a partir de dos hipótesis explicativas: Una es endógena para explorar decisiones orgánicas relacionadas con el neurodesarrollo tanto innato como no innato, la otra está relacionada con el neurodesarrollo en cuanto a la conexión emocional; ve el TEA como un trastorno del estado de ánimo o un trastorno afectivo y culpa a los padres o figuras preocupadas. Este concepto está dominado por un modelo de psicología médica o psicológica llamado psicodinámico, que se basa en la psicoterapia de orientación psicoanalítica. Estos métodos y modelos no mostraron ningún progreso en el TEA.

2. La segunda fase del concepto de TEA y su tratamiento se basó en el currículo (décadas de 1960 a 1980)

Los avances en la ciencia cognitiva han hecho posible tratar los problemas como cognitivos, no solo emocionales. Las dificultades en las relaciones, el lenguaje, la comunicación y la flexibilidad mental pueden explicarse mejor por el modelo cognitivo que rige este enfoque conductual de la educación. A medida que se desarrollan los programas de modificación de la conducta, el tratamiento es principalmente educativo. En 1961, Ferster y De Myer fueron los primeros en explorar este desarrollo. Al mismo tiempo, nacieron los primeros centros de formación profesional y organizaciones de padres y familias.

3. Finalmente, surgió el método actual de comunicación y desarrollo.

Esta etapa se caracteriza por la conceptualización del TEA desde el punto de vista de la psicología evolutiva, es decir, un trastorno del desarrollo mental. El tratamiento indica un modelo de terapia educativa basada en la modificación de la conducta, entendida como un medio para potenciar el desarrollo mental. El modelo se centra en el desarrollo psicológico y también tiene en cuenta como hipótesis la comunicación social y la interacción con el entorno. La

dimensión social-comunicativa del comportamiento se convierte en una expresión del desarrollo mental (p.3).

Aunque anteriormente se distinguían diferentes trastornos en el espectro, como el TEA tipo Kanner y el Asperger, actualmente se considera como un único trastorno que los engloba.

En la actualidad, el TEA en sí se caracteriza por el planteamiento de tres ejes principales, según la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), en el Manual Diagnóstico y Estadístico DSM-V (2013):

- **Dificultad en las relaciones sociales:** Incapacidad para relacionarse normalmente con personas y situaciones, rechazo o dificultad en las relaciones sociales, dificultad en el contacto directo y reacción exagerada a los movimientos y/o sonidos, apatía y distracción del entorno externo.
- **Comunicación y lenguaje:** Alteraciones del lenguaje y la comunicación, asimilación tardía, falta de lenguaje, uso extraño del lenguaje.
- **Persistencia en comportamiento:** Comportamiento rígido, adherencia rígida a hábitos, falta de flexibilidad o espontaneidad en el comportamiento, repetición de comportamiento, hábitos y coerción (p.50).

En este capítulo se han descrito y analizado las características principales del TEA, para caracterizarlo desde una perspectiva multidimensional e integradora, basada en la evidencia científica actualizada y en el marco de la clasificación diagnóstica del DSM-V.

No obstante, el estudio de las características del TEA no es suficiente para explicar las causas, ni para entender la diversidad y la singularidad de las experiencias y las necesidades de las personas con TEA. Por ello, en el siguiente apartado se abordarán las principales teorías explicativas del TEA, que intentan dar cuenta de los procesos cognitivos y relacionales que se ven alterados o diferenciados en este trastorno, así como de los factores que influyen en su desarrollo y manifestación. El objetivo de este capítulo es revisar críticamente las aportaciones y las limitaciones de estas teorías, así como las implicaciones que tienen para la evaluación y la intervención educativa y psicológica de las personas con TEA.

1.2. Características del TEA

El DSM, es una guía dirigida a los profesionales de la salud enfocados en trastornos mentales, tanto en adultos como niños, busca describir los síntomas de más de 250 desórdenes mentales. También ofrece estadísticas de género, edad y los efectos de los diferentes tratamientos más comunes. Esta se publicó por primera vez en 1952, el manual se ha revisado siete veces hasta la actualidad, en el 2013 se publicó su última versión siendo llamado DSM-V.

TEA como trastornos del neurodesarrollo en el DSM-V

La etiqueta de trastorno del neurodesarrollo engloba un gran número de trastornos con distintas características, una de ellas es el TEA que se caracteriza por dificultades en la comunicación y la interacción interpersonal, patrones de conducta e intereses repetitivos y restrictivos.

Según el DSM-V quienes padecen TEA, tienen dificultades para entender las reglas que rigen las interacciones sociales y para captar la expresión de sentimientos, generalmente tienen un lenguaje oral escaso y les cuesta captar las sutilezas figurativas, presentan preferencia y necesidad por la rutina, la monotonía y se resienten al cambio.

En la categoría de TEA, se incluyen todos los trastornos generalizados del desarrollo con el diagnóstico; estos incluyen trastorno autista o de Kanner, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado, TEA.

Tabla 1. Clasificación de TEA (Diferencias entre DSM-IV y DSM- V)

| DSM-IV-TR | DSM-V |
|---|--|
| Trastorno de inicio de la infancia y adolescencia | Trastorno del neurodesarrollo |
| Retraso mental | Discapacidades intelectuales |
| Trastornos generalizados del desarrollo | Discapacidad intelectual |
| Trastorno Autista | Retraso global del desarrollo |
| Trastorno de Rett | Discapacidad intelectual no especificada |
| Trastorno degenerativo infantil | ----- |
| Trastorno de asperger | Trastorno del espectro autista |
| Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado | Trastorno del espectro autista |

Tabla 1. Realizada con información del artículo (DSM-V: La nueva clasificación de los TEA, 2013) recuperada por Vázquez, Moo, Meléndez, et al; 2017, p.34.

Clasificación y características de los trastornos generalizados del desarrollo que se incluían en el TEA: En el pasado, los expertos clasificaban el TEA en varias categorías, como son:

- 1. Trastorno de Rett:** Se consideraba que afectaba principalmente a niñas pequeñas. Después de un desarrollo normal durante los primeros seis meses, empezaban a perder habilidades cognitivas y motoras.
- 2. Trastorno desintegrativo infantil:** Los niños se desarrollaban normalmente hasta los dos años, pero antes de los diez, empezaban a perder habilidades previamente adquiridas.

- 3. Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE):** Se refería a los niños que no cumplían todos los criterios para el trastorno autista.
- 4. Trastorno autista:** Se cumplían todos los criterios para este trastorno (Vázquez, Moo, Meléndez, et al; 2017, p.34).

Estas categorías, que se describen en el artículo “DSM-V: la nueva clasificación de los TEA” de APA (2013), son parte de la historia de cómo se entiende y clasifica al TEA hoy en día. Es importante recordar que la comprensión de estos trastornos sigue evolucionando con el tiempo.

Características definitorias del trastorno del espectro autista:

Algunos de los déficits persistentes en el TEA son la comunicación e interacciones sociales en múltiples contextos, para APA, en el DSM-V (2013), estos son algunos ejemplos de síntomas relevantes:

- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e interés, que se manifiestan al menos en dos de los siguientes síntomas, actuales o pasados.
- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos; ejemplos: Movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas.
- Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado; ejemplos: Malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo.
- Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco; ejemplos: Apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.
- Híper o hiporreactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno; ejemplos: Indiferencia aparente al dolor, temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran (p.50).

Los síntomas deben estar en el período de desarrollo temprano, aunque pueden no manifestarse hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden enmascarse

después. Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, escolar, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de un déficit intelectual o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el autismo con frecuencia concurren para hacer un diagnóstico de comorbilidad de TEA y discapacidad Intelectual (Vázquez, 2015).

En este capítulo se han descrito y analizado las características principales del TEA, tanto a nivel cognitivo, conductual y social. Se ha podido observar la complejidad que presenta este trastorno, así como los retos para la comprensión y el diagnóstico. Con este capítulo se ha descrito al TEA desde una perspectiva basada en la evidencia científica actualizada y en el marco de la clasificación diagnóstica del DSM-V.

En el siguiente apartado se revisarán los principales modelos terapéuticos, desde el conductismo, el cognitivismo y el enfoque sociocultural.

1.3. Teorías explicativas del autismo

Las teorías explicativas del TEA son aquellas que intentan dar cuenta de las causas, los mecanismos y las características de este trastorno. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a la comunicación, la interacción social y el comportamiento, con una gran variabilidad individual y una fuerte influencia genética.

Existen diversas teorías que abordan el TEA desde diferentes perspectivas, tanto psicológicas como biológicas.

1.3.1. Teoría de la mente

Uno de los autores destacados de esta corriente psicológica en la investigación del TEA es Baron, psicólogo británico dedicado a la investigación del TEA y otras condiciones del neurodesarrollo. Es el director del Centro de Investigación sobre el Autismo de la Universidad de Cambridge y el autor de varias teorías sobre el autismo, como la teoría de la mente, la teoría del cerebro masculino extremo y la teoría de la empatía-sistematización.

La teoría de la mente, según Baron (1995), se refiere a "la capacidad de una persona para atribuir estados mentales a sí misma y a los demás, y entender que los demás tienen creencias, deseos, intenciones y perspectivas distintas a las propias" (p.35). A esta habilidad se le conoce como "teoría de la mente" porque implica la comprensión de que las personas tienen sus propias

mentes con pensamientos y emociones, y que estas mentes pueden ser diferentes a las propias. Esta idea es fundamental para comprender y predecir el comportamiento humano y las interacciones sociales.

Desde la posición de Baron (1995) “el autismo se relaciona con un desequilibrio entre dos tipos de inteligencia: La inteligencia sistematizadora, que implica analizar y predecir sistemas basados en reglas, y la inteligencia empática, que implica reconocer y responder a los sentimientos y pensamientos de los demás”(p.78). Según Baron, las personas con autismo tienen una alta inteligencia sistematizadora y una baja inteligencia empática.

Por su parte, Puerta (2019) postula que la teoría de la mente se desarrolla en diferentes etapas a lo largo de la infancia y la adolescencia. Algunos de los hitos más importantes son:

- Descubrir la atención a los demás: Los bebés aprenden a identificar hacia dónde miran o señalan otras personas, y pueden seguir su mirada o su gesto para dirigir su propia atención.
- La intencionalidad: Los niños aprenden a relacionar las acciones con los deseos o las metas de las personas que las realizan, y pueden anticipar o explicar sus comportamientos.
- La imitación: Los niños aprenden a copiar las acciones de los adultos o de otros niños, y pueden entender que hay una intención o un propósito detrás de ellas.
- El juego simbólico: Los niños aprenden a usar objetos o juguetes para representar otras cosas, y pueden entender que otras personas también lo hacen.
- La comprensión de las emociones: Los niños aprenden a reconocer y nombrar sus propias emociones y las de los demás, y pueden entender que hay causas que las provocan.
- La comprensión de las falsas creencias: Los niños aprenden que otras personas pueden tener creencias distintas a las suyas, y que pueden estar equivocadas o engañadas sobre la realidad.
- La comprensión de la ironía y el sarcasmo: Los niños aprenden que otras personas pueden decir cosas que no son literalmente ciertas, y que pueden tener intenciones humorísticas o críticas al hacerlo.

Estas etapas no son fijas ni universales, sino que dependen de factores como el entorno social, el lenguaje, la cultura o el nivel educativo. Además, la teoría de la mente sigue evolucionando en la edad adulta, ya que nos enfrentamos a situaciones sociales cada vez más complejas y diversas.

Hay muchas actividades que se pueden hacer para trabajar la teoría de la mente, tanto en casa como en el aula. Algunas de ellas son las siguientes (Puerta, 2019):

- **Lectura:** Animar a los niños a leer tiene ventajas; pero una de las menos conocidas es que esta actividad tiene habilidades relacionadas con la teoría de la mente. Durante la lectura, los niños se ponen en el lugar de personajes, comprenden sus emociones, motivaciones y acciones.
- **Juego de roles:** Un juego de roles es una actividad en la que las personas involucradas afirman ser otras. Por ejemplo, jugar a médicos, maestros, policías. Estos juegos ayudan a los niños a comprender los puntos de vista y los sentimientos de los demás, así como a desarrollar habilidades de comunicación.
- **Jugar al escondite:** Este juego clásico es excelente para trabajar la teoría de la mente, ya que se trata de comprender que otros pueden ver o no lo que tú ves. Además, ayuda a desarrollar la atención y la memoria.
- **Adivinanzas y acertijos:** Estas actividades fomentan el pensamiento lógico y la capacidad de inferir lo que otros creen o saben. Por ejemplo, puede considerar una situación en la que se ha perdido algo y necesita saber dónde está o quién lo tiene.
- **Máscaras y expresiones emocionales:** Se pueden usar máscaras con diferentes emociones y niños para representar esta emoción. También se les puede pedir que identifiquen la emoción que muestra otra o que expliquen qué pudo haber causado esto.

1.3.2. Teoría del déficit metarrepresentacional

La teoría del déficit metarrepresentacional, propuesta por Baron, Leslie y Frith en 1985, postula que las personas con autismo tienen dificultades específicas en la capacidad para formar metarrepresentaciones; estas son representaciones para comprender los estados mentales de otras personas, como sus creencias, deseos, intenciones y emociones. Estas son fundamentales para la comprensión de la mente de los demás y son un componente crucial en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Según esta teoría, el déficit en la capacidad de formar y

manipular metarrepresentaciones subyace a las alteraciones en la interacción social, la comunicación y la comprensión de las intenciones de otras personas que se observan en el autismo.

1.3.3. Teoría de la imitación y el déficit en cascada

Por otro lado, la teoría de la imitación y el déficit en cascada, propuesta por Rogers y Pennington (1991) postula que la causa primaria del autismo es la dificultad para “formar y coordinar representaciones de uno mismo y de otros en niveles crecientes de complejidad a través de representaciones amodales o intermodales que extraen patrones de semejanza entre uno mismo y otros” (p.143). Esta limitación en la capacidad de formar y coordinar representaciones afecta la imitación, la capacidad para compartir el afecto y la comprensión de la experiencia subjetiva de otras personas. Según esta teoría, estas dificultades tempranas generan déficits en cascada en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en las personas con autismo.

1.3.4. Teoría de la motivación social

La teoría de la motivación social, propuesta por Dawson (1991), destaca que “las personas con autismo muestran una alteración en los procesos biológicos encargados de promover y regular las conductas de acercamiento social” (p.17). Sugiere que las personas con autismo muestran una disminución en la sensibilidad al valor de refuerzo positivo de los estímulos sociales, lo que repercute de forma negativa en su desarrollo. Esta teoría se centra en la importancia de la motivación social y cómo las limitaciones en la sensibilidad al valor de refuerzo positivo de los estímulos sociales afectan el desarrollo de habilidades cognitivas sociales más elaboradas.

1.3.5. Teoría de la mente enactiva

Por otro lado, la teoría de la mente enactiva, propuesta por Klin, Jones, Schultz, y Volkmar, (2003), destaca el papel que desempeñan las predisposiciones motivacionales innatas en el desarrollo de la mente, así como la acción del niño en el desarrollo de sus competencias sociales. “Esta teoría se basa en una concepción corporeizada del desarrollo de la mente, que defiende que la mente se construye a través de la interacción entre la persona y su entorno social y no social” (p.349). Se centra en la importancia de los procesos de percepción y acción social desde las primeras etapas de la vida para poder comprender el desarrollo del TEA. Esta teoría destaca el papel de la acción y la percepción en el desarrollo del TEA, así como la importancia de estudiar el papel de la amígdala en el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas en las

personas con TEA.

Es importante destacar que estas teorías son solo algunas de las muchas que existen para explicar el TEA. Aunque actualmente se considera el origen del TEA desconocido, se han desarrollado multitud de teorías, tanto psicológicas como biológicas, para explicarlo.

1.4. Características de comunicación y autonomía del TEA

Es importante explicar las características de comunicación y autonomía del TEA porque esto puede ayudar a comprender mejor las necesidades y dificultades de las personas con este trastorno, así como a diseñar estrategias de intervención adecuadas para favorecer su desarrollo y su inclusión educativa.

La comunicación es una habilidad fundamental para interactuar con los demás, expresar sentimientos, deseos, opiniones, aprender y compartir información. Biológicamente, los humanos poseemos las estructuras necesarias para generar signos de comunicación (hablar), sin embargo, quienes conviven con una persona TEA suelen tener dificultades para comunicarse e interactuar con ellos, ya que el idioma no siempre es la mejor manera de comunicarse. Las palabras son abstractas, efímeras y pueden tener significados muy diferentes.

Existe un amplio espectro a nivel lingüístico que presenta dificultades de comunicación y se manifiesta de muchas formas. “La comunicación en el TEA es una deficiencia que puede presentarse con algunas variaciones, que van desde una comunicación poco integrada, ya sea en el lenguaje no verbal como en el verbal, hasta falta total en la expresión facial y en la comunicación no verbal, con anomalías intermedias, como el fracasar en la conversación considerada normal en los dos sentidos, alteración para el contacto de la mirada y el lenguaje del cuerpo, deficiencias para comprender y usar gestos” (APA, 2014, p.54).

De acuerdo con Massaguer (2019) plantea las siguientes dificultades de comunicación en el TEA:

- Poca intención comunicativa.
- Recursos limitados para comunicarse.
- Limitaciones en el mensaje que se transmite.

- Interpretación literal del lenguaje llevándolos a dar respuestas que lleguen a ser inadecuadas al mensaje del emisor.

El lenguaje brinda acceso a la comprensión de un mundo abstracto e influye positivamente en el comportamiento, la comunicación y el funcionamiento adaptativo, por estas razones es que suele costarles más trabajo a las personas autistas adaptarse al entorno que los rodea.

Hay casos en los que el dominio de comunicación y lenguaje no está tan afectado y exhiben un nivel de habla adecuado y acorde a su edad. Aun así, se pueden objetivar deficiencias lingüísticas en la forma de comunicarse.

Las personas con TEA suelen presentar dificultades en la autonomía, que afectan a su calidad de vida y a su participación social. Algunas de estas dificultades, según Massaguer (2019) son:

- Realizar actividades básicas de la vida diaria, como vestirse, asearse, comer, etc.
- Realizar actividades instrumentales de la vida diaria, como usar el transporte público, hacer la compra, gestionar el dinero, etc.
- Dificultad para realizar actividades de ocio y tiempo libre, como jugar, hacer deporte, salir con amigos, etc.
- Seguir normas, rutinas y horarios.
- Tolerancia a la frustración, el estrés y la ansiedad.
- Manejo de las emociones, los impulsos y los conflictos.

Explicar las características de comunicación y autonomía del TEA puede contribuir a sensibilizar a la sociedad sobre la realidad de las personas con este trastorno, a eliminar los prejuicios y los estereotipos, y a fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad. Además, puede facilitar la detección precoz de las señales de alerta, la evaluación de las fortalezas y las áreas de mejora, y la planificación de programas de intervención individualizados y centrados en las necesidades e intereses de cada persona con TEA.

Asimismo, sería importante mencionar que las personas TEA pueden sufrir de una reducida habilidad de comunicación verbal, ya que pueden no lograr realizar gestos para resaltar el significado de lo que intentan comunicar; pues recordemos que suelen evitar hacer contacto visual con los demás. Muchos niños suelen sentirse frustrados, al no logran expresar sus pensamientos, necesidades y emociones, esto puede ocasionar comportamientos inapropiados o

arrebatos verbales, es importante notar este tipo de conductas para poder precisar que estimuló desata estos comportamientos y así entender qué situaciones le resultan sobre estimulantes, de esta manera conoceremos más en profundidad sus necesidades y retos en su día a día.

1.4.1. Lenguaje y comunicación desde el conductismo

Teniendo en cuenta a Skinner (1957), este pensaba que el lenguaje se aprende igual que otras conductas humanas, siguiendo unas reglas de aprendizaje. Según esta teoría, “los padres enseñan a sus hijos a hablar al premiar los sonidos que se parecen más al lenguaje de los adultos” (p.52). Los niños aprenden a usar esos sonidos en diferentes situaciones y al final consiguen hablar bien.

Esta teoría se puede usar para cambiar algunas conductas que se pueden observar y medir. Su aportación más importante es que ofrece formas de aumentar o disminuir ciertas conductas, etc; la imitación es el primer paso para aprender algunas partes del lenguaje y para corregir los errores o las ausencias de respuesta de los niños. En el caso de cómo se aprenden y se usan los sonidos y las palabras, el proceso sería el siguiente: “La imitación, que es lo que hace que el niño diga cosas nuevas; la práctica, que es repetir esas cosas en el lenguaje normal; y el premio, que le enseña al niño cuándo tiene que usar cada cosa” (Dale, 1989, p.233). Esta teoría se basa en que los bebés que viven en casa hacen más ruidos que los que viven en instituciones, porque en casa les premian más (Brodbeck e Irwin, 1946, p.209).

Según el conductismo, los niños aprenden a hablar y a comunicarse por medio de tres procesos básicos: La asociación, la imitación y el refuerzo.

La asociación es el proceso por el que se establece una relación entre un estímulo y una respuesta. Por ejemplo, “cuando un niño escucha la palabra mamá y ve a su madre, asocia el sonido con el objeto. La asociación permite al niño reconocer y comprender las palabras que escucha” (Gómez, 2006, p.48).

“La imitación es el proceso por el que se reproduce una conducta observada en otro. Por ejemplo, cuando un niño repite la palabra “mamá” después de escucharla, imita el sonido que ha oído. La imitación permite al niño producir y practicar las palabras que aprende” (Dale, 1989, p.230).

El refuerzo es el proceso por el que se aumenta la probabilidad de que una conducta se repita al recibir una consecuencia positiva. Por ejemplo, cuando un niño dice “mamá” y recibe una sonrisa, un abrazo o una alabanza, recibe un refuerzo que le motiva a seguir hablando. El refuerzo permite al niño consolidar y perfeccionar el lenguaje que usa (Brodbeck e Irwin, 1946, p.223).

1.4.2. Comunicación no verbal

El conductismo se basa en la observación y la medición de las conductas verbales y no verbales, y en la aplicación de principios y técnicas para modificarlas. “El conductismo ha aportado herramientas y métodos para intervenir en los casos de alteraciones o retrasos del lenguaje y la comunicación, como el análisis conductual, el moldeamiento, el encadenamiento, el desvanecimiento y el refuerzo diferencial” (Patiño, 2018, p.62). Ya que ayuda a modificar comportamientos y ampliar el repertorio de conductas que aún no saben realizar.

“El conductismo también ha contribuido al estudio de la comunicación no verbal, como los gestos, las expresiones faciales, el contacto visual y el tono de voz, que son elementos clave para transmitir e interpretar emociones, intenciones, actitudes y estados de ánimo” (Ekman y Friesen, 1969). Recordemos que las personas dentro del espectro suelen tener dificultades en la comunicación no verbal, por lo que para aprender a interpretar las emociones es necesario explicarlas y exponerlas, una forma de realizarlo es con tarjetas y fotos.

De acuerdo con Gómez (2006) “las familias o personas significativas en el entorno del niño pueden tener ya identificadas algunas características que les indiquen alguna necesidad que presente el niño, ya sea el sonido del llanto y balbuceos” (p.46). Por ejemplo, papá o mamá, al estar en constante contacto con el infante, aprende a descifrar qué es lo que están pidiendo, ya que relacionan el que llore con querer comer, los balbuceos con objetos, etc.

Estos niños tienen problemas para entender lo que escuchan y cómo se juntan las palabras en las oraciones. También tienen problemas para entender las instrucciones y se confunden con las prohibiciones, el uso de un lenguaje literal al hablar y las largas cadenas de palabras que escuchan.

La comunicación no verbal, como la comunicación verbal, se adquiere a través del aprendizaje de lo que adquirimos de la cultura o sociedad en la que vivimos. Los niños con TEA pueden

comunicarse de varias maneras, si es que no tienen una forma de comunicación verbal, cómo, por ejemplo: Pueden utilizar mimetismo, gestos o señas con las manos, llevar de la mano a otra persona hacia lo que quiere, pueden ser estos métodos y formas que adquieren de comunicación no verbal, básicamente nos referimos a la ejecución de actos no verbales.

Los actos no verbales se pueden clasificar en cuatro categorías según Ekman y Friesen (1969):

- **Emblemas:** Es el equivalente de una palabra o abreviatura aceptada por todos los miembros de una comunidad.
- **Ilustradores:** Son aquellos gestos relacionados con la comunicación y su función es reforzar el significado de lo verbal. Por ejemplo, palma arriba y adelante, ofreciendo o pidiendo.
- **Los reguladores:** Son actos no verbales que tienen la función de organizar o dirigir la conversación que se produce entre los interlocutores. Por ejemplo, estos gestos o expresiones con que le indican a nuestro interlocutor que le toca, seguir avanzando en la conversación; repetir algo que no entendimos; hablar más despacio; que nos preste atención, etc. Los reguladores más comunes son los gestos de asentimiento, de negación que hacemos con la cabeza y equivalen a sí y no verbales, respectivamente.
- **Los adaptadores:** Son la última categoría dentro de las no verbales y consisten en movimientos o gestos que usamos inconscientemente para impulsar sentimientos o respuestas, con orientación adaptativa.

Los adaptadores pueden ser:

- **Adaptadores sociales:** Que se originan en las relaciones entre personas. Por ejemplo, dar la mano o hacer una reverencia.
- **Adaptadores instrumentales:** Estos son actos aprendidos para realizar una tarea. Por ejemplo, el gesto de arremangarse puede significar "nosotros estamos listos para hacer algo o comenzar una tarea".
- **Adaptadores de subsistencia:** Su origen está ligado a la existencia de necesidades orgánicas como comer, descansar, ligadas a circunstancias estresantes.

Todos estos elementos forman parte de la comunicación no verbal y solemos utilizarlos en el día a día de forma inconsciente, pues las desciframos casi de manera automática, pero en el caso

de las personas con TEA son acciones que no tienen un simbolismo, por lo que pueden llegar a tener dificultad para descifrar la información que les está proporcionando otra persona, es por ello que es importante conocerlo, no solo para tener una mejor comunicación, sino para ser más perceptivo visualmente y prestar mayor atención cuando buscamos comunicarnos con alguna persona que presente esta condición.

1.4.3. Problemas de lenguaje específicos del autismo

Es típico observar niños con trastorno del espectro autista, con un lenguaje rígido o repetitivo, hablan, expresan cosas que no tienen significado o no están relacionadas con el tema de conversación en curso, por ejemplo, el niño autista cuenta números del 1 al 5 repetidamente en una conversación que no se trata de contar números.

Del mismo modo, “puede repetir palabras que escucha continuamente, esto se llama ecolalia, siendo esta la capacidad de repetir fragmentos breves o largos del habla, el niño autista, atiende al habla de manera selectiva, traduce de forma eficaz en el habla que oye y en el habla que emite. Pero en esta forma de procesar no parece intervenir el procesamiento central” (Frith, 1995, p.15).

Asimismo, Frith afirma que “la ecolalia se puede manifestar de dos maneras, siendo ecolalia inmediata, que se puede volver evidente cuando el niño repite palabras de oraciones que ha escuchado antes, por ejemplo, en una pregunta de la misma pregunta. Por otro lado, se encuentra la ecolalia tardía, que, por el contrario, en esta el niño repetirá continuamente cosas escuchadas antes”(p.16).

De acuerdo con el *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders* (Instituto Nacional de la Sordera y otros Trastornos de la Comunicación, NIDCD por sus siglas en inglés), el desarrollo del lenguaje también es desigual, ya que muchos niños desarrollan habilidades del lenguaje y del habla que no están en un nivel regular y su desarrollo es desigual. Otros niños muestran muy buena memoria de la información que acaban de escuchar o ver, pueden leer antes de los 5 años, pero quizás sin entender lo que leen. A menudo no responden cuando otras personas los llaman por su nombre, por lo que se puede llegar a creer que el niño autista también tiene pérdida auditiva. (NIDCD, 2010). Es importante recordar que los niños dentro del espectro no siempre son así, ya que los ruidos o sonidos fuertes los llegan a alterar,

pero no necesariamente significa que tengan alteraciones auditivas, por ello es importante tener un diagnóstico certero y multidisciplinar para confirmar si existe alguna alteración.

Los problemas del lenguaje que aparecen como específicos del TEA según García (1995) son los siguientes:

- Retraso o ausencia del habla, sin ningún gesto compensatorio.
- Falta de respuesta al habla de los demás.
- Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje.
- Anormalidades en la prosodia (tono, acentuación y entonación de las palabras).
- Dificultades semánticas y conceptuales.
- Comunicación no verbal anormal (gestos y expresión facial).
- Empleo de neologismos (p.45).

Para García (1995), las parafasias paradigmáticas o fonémicas, consisten en la sustitución de un sonido o grupo de sonidos por otros. Pueden ser:

- Parafasia léxica: Consiste en sustituir una palabra por otra (ej: “jarrón” por “libro”)
- Parafasia semántica: Consiste en sustituir una palabra por otra de la misma categoría semántica (ej: “gato” por “perro”); caracterizadas por errores en el encadenamiento de fonemas para formar la palabra. Se pueden explicar por mecanismos de omisión, adición, sustitución y desplazamiento.
- Parafasias sintagmáticas o parafasias verbales morfológicas (afectan la estructura de la palabra con independencia completa del significado de la misma). Se producen por errores en la selección de segmentos lingüísticos donde se afecta un morfema o toda la palabra.
- Lenguaje metafórico (término de Kanner) o también denominado comentario idiosincrásico. Se trata de comentarios raros porque se basan en experiencias únicas, y no remiten a experiencias más generales que sean accesibles tanto al hablante como al oyente. El comentario idiosincrásico indica un fallo de los procesos que permiten calibrar la comprensión de los oyentes. En este sentido, la información que se transmite no pasa de ser un fragmento minúsculo, clausurado en sí mismo, que no forma parte de un patrón global coherente.

- Inversión pronominal. Los niños con TEA solo tienden a la coherencia local y no a la coherencia global. Integran muy poca información al mismo tiempo. Tienen problemas para apreciar aspectos muy sutiles de los papeles sociales; además, tienen dificultades con los tiempos de los verbos.
- Conductas ritualistas. Como conteo de letras del alfabeto o secuencias más esotéricas tales como memorización tipo almanaque, es decir, el niño autista parece involucrarse en una actividad repetitiva y ritualista en una forma unidireccional que es diferente a los aspectos más sociales, direccionados o compartidos que se pueden observar en individuos comunes (p.83)

Una vez consideradas las dificultades de comunicación de las personas con la condición autista, podemos tener un mayor grado de entendimiento y empatía acerca de la complejidad que les representa el comunicarse de manera efectiva, y cómo afecta su nivel de interacción social y autonomía, lo cual abordaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.4.4. Grados o niveles de TEA

Los niveles o grados de funcionalidad en el TEA se definen por la ayuda que una persona en el espectro necesitará para funcionar en el hogar, en la escuela y en la vida cotidiana, definiendo el grado de autonomía y capacidad para interactuar con los demás, a continuación se describen los niveles de autismo especificados en el DSM-V. (2013).

Nivel 1: Necesita ayuda

- Este grado corresponde a lo que se denomina comúnmente TEA nivel 1. Las personas con habilidades de comunicación verbal están motivadas para interactuar con otros, pero sus intentos de acercarse pueden ser exclusivos hacia los demás.

Nivel 2: Necesita ayuda notable

- Si antes hablábamos de personas en el espectro que toman la iniciativa de interactuar, las personas de 2° grado generalmente solo lo hacen cuando el tema coincide con sus intereses. Las oraciones son generalmente muy simples y la expresión extraverbal muy llamativa, incluso para un observador casual.

Nivel 3: Necesita ayuda muy notable

- Las personas en el nivel más profundo del espectro limitan la comunicación verbal a unas pocas palabras y su iniciativa de otros para interactuar es pobre en la mayoría de los casos. Su comportamiento es extremo, por ejemplo: Es una persona que pasa la mayor parte de su tiempo inmersa en conductas estereotipadas, como movimientos continuos o sonidos repetitivos (p.52). Para un mejor desglose, ver tabla. 2.

Tabla 2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del TEA

| <i>Nivel de gravedad</i> | Comunicación social | Comportamientos restringidos y repetitivos |
|--------------------------|----------------------------|---|
|--------------------------|----------------------------|---|

Grado 1
“Necesita ayuda”

Sin ayuda *in situ*, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.

La flexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.

Grado 2
“Necesita ayuda notable”

Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal; problemas sociales aparentes, incluso con ayuda *in situ*, inicio limitado de interacciones sociales y reducción de respuestas o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.

La flexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos / repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y / o dificultad para cambiar el foco de acción.

Grado 3
*“Necesita ayuda
muy notable”*

| | |
|---|--|
| Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales solo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas. | La flexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos / repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa / dificultad para cambiar el foco de acción. |
|---|--|

Tabla 2. Niveles o gravedad del trastorno del espectro del autismo. DSM-V (2013, p.52).

El conocimiento sobre el TEA todavía cuenta con varias incógnitas por aclarar, ya que ningún caso será igual siempre, y los criterios respecto al nivel de funcionalidad seguramente irán evolucionarán en el futuro.

Capítulo 2. Métodos para facilitar la comunicación y autonomía de niños dentro de la condición de TEA

2.1. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC)

Cuando el dominio del lenguaje y la comunicación está más afectado, se pueden utilizar SAAC, con el fin de lograr una forma de comunicación con el autista. El objetivo de estos es “fortalecer cualquier habilidad comunicativa y permitir actos de comunicación espontánea, funcional y general, con la enseñanza de códigos no vocales, a través de instrucciones específicas y que pueden necesitar o no soporte físico” (Mira y Grau, 2017, p.113).

Aun así, se debe considerar que el lenguaje verbal no siempre se concibe, para ello se debe de brindar otro tipo de estrategias que logren el objetivo principal que es el formar un medio de comunicación.

Estas estrategias brindan el beneficio de la previsibilidad, lo que ayuda a reducir la ansiedad y los comportamientos desafiantes; la estabilidad es información que perdura en el tiempo, más que palabras que se desvanecen; ayudan a las personas con TEA a organizarse dándole una estructura más comprensible y con todo ello aumentan las posibilidades de conseguir más autonomía; Hodgson (2002) sugiere esta clasificación para las estrategias visuales:

- Herramientas para proporcionar información: Horarios, calendarios, etc.
- Ayudas para dar instrucciones efectivas: Herramientas de gestión de clases, organizadores de tareas de intervención y secuencia.
- Estrategias visuales para organizar el entorno: Estructurar visualmente el entorno organizando la vida en general.
- Conciliación de la comunicación entre entornos: Puentes visuales (p.4).

Finalmente, es importante enfatizar que las personas con TEA que no han desarrollado el lenguaje verbal quiere decir que no tengan una forma de comunicación, sino que esta se da de una manera diferente, por lo que hay que prestar especial atención a sus movimientos y comportamientos para descifrar qué es lo que nos quieren comunicar, por ejemplo con las ayudas visuales con las que podemos fomentar el proceso de comunicación.

2.2. Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (método TEACCH)

El modelo TEACCH o Tratamiento y educación de niños con TEA y problemas asociados de comunicación en español, fue fundado en 1966 por el Dr. Schopler, en la Universidad de Carolina del Norte. Éste autor se enfoca en comprender la cultura del TEA, cómo las personas dentro del espectro autista aprenden y experimentan el mundo, para explicar que esas diferencias forman parte de los síntomas y los problemas de comportamiento. Sus actividades incluyen, entre otras: Diagnóstico, crianza, desarrollo de habilidades sociales y formación en idiomas, actividades educativas, de ocio, vocacionales y de apoyo al empleo. “Se basa en la identificación de las capacidades individuales del sujeto, utilizando diversos instrumentos de evaluación y característicamente el perfil psicoeducativo” (Gómez, 2021, p.47).

El programa enfatiza el aprendizaje de múltiples maneras con la colaboración de varios profesionales. Los agentes que la desarrollan pueden ser los profesores del centro educativo, los padres y familiares.

Según Gómez (2021), es un modelo integral que incluye servicios y programas de formación para profesionales. La característica de este, que lo diferencia de otros modelos, es el énfasis puesto en la enseñanza estructurada, y consiste en:

- Estructura el ambiente y las actividades de una manera que la gente entienda.
- Aprovechar las fortalezas de estas personas, como las habilidades visuales y el interés en los detalles visuales, para las dificultades significativas en otras habilidades.
- Motivarlos y seguir aprendiendo usando sus propios detalles.
- Apoyar el uso de la comunicación espontánea y funcional.
- Su propósito es lograr el máximo grado de autonomía en los niveles de funcionamiento (p.51).

La comunicación es un objetivo educativo de gran importancia para los estudiantes. Por lo que se debe aprender a generar una vía de comunicación con los alumnos con TEA y aprender que la comunicación existe, que es posible que una persona influya en el comportamiento de otra a través de ciertos actos expresivos, con una gama de opciones cómo hacer un sonido, tocar una campana, intercambiar un objeto, decir o usar gestos o señales simbólicas. Los estudiantes que

tienen buenas habilidades de comunicación pueden necesitar aprender algunos refinamientos, como vocabulario adicional, oraciones más complejas o sistemas de lenguaje extendidos.

De todas las técnicas pedagógicas utilizadas, la más importante es el uso de la presentación visual de la información. El uso de explicaciones verbales como única modalidad es ineficaz para enseñar a niños con TEA. Se pueden usar palabras, algunas claves físicas útiles, materiales y estructuras que guían visualmente a la comprensión y el logro, pues estas son las más importantes. En cualquier modalidad, las presentaciones complejas o con gran cantidad de material tienen una alta probabilidad de resultar confusas, abrumadoras o incomprensibles para el estudiante.

La atención y la memoria de las personas con TEA también difieren. Aunque su capacidad para recordar cosas pequeñas durante largos períodos de tiempo es legendaria, su memoria o su capacidad para procesar múltiples paquetes de información simultáneamente, la memoria y su capacidad de atención a menudo se ven afectados.

Las personas con TEA pueden tener dificultades para prestar atención a los aspectos más relevantes de la información diferente o verbal que se les presenta. Otra preocupación es la organización de materiales, espacio y tiempo. Tratarán con mayor agilidad con materiales familiares en lugar de materiales nuevos y se sentirán más cómodos con actividades y rutinas que han hecho antes.

Es importante enseñar a los alumnos con TEA el concepto de “terminado”, este es un concepto importante que debe incorporarse en todas las actividades porque muchos estudiantes no pueden tener una idea clara de la duración de una actividad, lo que puede causarles angustia, por lo que a menudo tienen su propia opinión sobre cuánto tiempo trabajarán o cuánto trabajo harán. A través de los medios visuales, se les muestra qué parte de la actividad esperamos que realicen para completar la tarea. A veces, los propios materiales muestran esto claramente. Por ejemplo, cuando la caja de piezas está vacía, el trabajo está hecho o cuando llega al final de la página, el trabajo está a punto de finalizar.

El modelo TEACCH utiliza la enseñanza estructurada, esta surgió a principios de la redefinición del TEA como trastorno del desarrollo; ha cambiado hasta ser un medio educativo para

responder a las diversas formas de entender, aprender y pensar en personas con TEA (Gómez, 2021, p.46).

Gran cantidad de alumnos con esta condición no logran comprender el lenguaje, lo que dificulta dar respuesta a instrucciones verbales. Los problemas del lenguaje receptivo pueden dar como resultado una pequeña comprensión a instrucciones simples.

Según Mesibov y Howley (2010) y Merino (2012), la finalidad de la enseñanza estructurada es aumentar el grado de autonomía, así como del control del comportamiento, tomando de base las habilidades intelectuales, necesidades e intereses de las personas con TEA, para adaptar el ambiente a las mismas.

Si nosotros podemos hacer esto, el uso de la enseñanza estructurada facilitará la educación y el aprendizaje. Se basa en cuatro componentes que se incorporan a todo programa educativo:

- 1) Organización del espacio físico.
- 2) Agenda visual diaria.
- 3) Sistemas de trabajo.
- 4) Apoyos visuales (p.244).

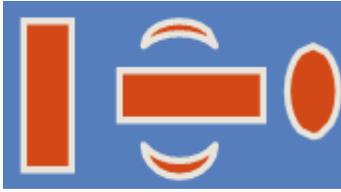
Estructura Física

Hay varios aspectos de interés con respecto a la estructura física de esta área de trabajo:

- 1. Ubicación:** Requiere una ubicación específica. Para estudiantes mayores, esto puede ser específico de la habilidad que se enseña.
- 2. Ubicación del adulto en relación con el estudiante:**

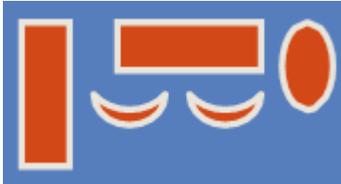
¿Dónde está posicionado el adulto en relación con el estudiante durante la sesión de aprendizaje?

Se debe decidir, con base en el propósito y las necesidades del estudiante TEA:



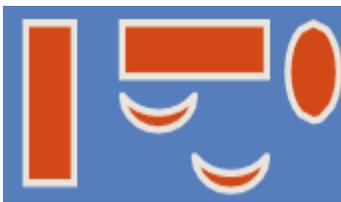
Cara a cara: Esto es más exigente desde el punto de vista social; se requiere atención y responder a otro de uso frecuente para evaluación, comunicación y actividades.

Figura 2. Ubicación frente a frente del estudiante.



Lado a lado: Menos exigente desde el punto de vista social, facilita la imitación; la atención no se centra en el adulto, sino en él y las instrucciones; bueno para desarrollar habilidades.

Figura 3. Ubicación lado a lado del estudiante.



Detrás: Mucha menos presencia de ayudante adulto, aunque se mantiene un buen control; la independencia y la concentración en actividades se maximizan en función de las ayudas específicas.

Figura 4. Ubicación detrás del estudiante.

Imágenes recuperadas de: Robles, M.[mariblanca67] (2014, 24 de septiembre). Resumen TEACCH. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/mariblanca67/resumen-teacch-39669906>

Agenda/ Horario Individual

El planificador indica visualmente al estudiante ¿dónde voy?, ¿para qué actividades?, y ¿en qué orden?, él ¿dónde?, y él ¿cuándo?, del día. También explica cómo moverse a través de los espacios que hemos creado, de una forma independiente, enfocada y tranquila (Gómez, 2021, p.52). Es una rutina positiva para ayudar al estudiante a mejorar los cambios.

Las ventajas de utilizar un horario visual individual, según Schopler, (1966), son:

- Trabajar en la flexibilidad.
- Promover la independencia.
- Facilitar las transiciones (p.98).

Tipos de agendas según Gómez (2021):

- Objeto de transición.
- Secuencia de objetos.
- Foto/ dibujo único.
- Secuencia de fotos para parte del día.
- Fotos para todo el día.
- Secuencia de dibujos.
- Lista escrita (p.53).

Sistema de trabajo independiente

Gómez (2021), menciona que al inicio de una actividad, el alumno con TEA debe responder cuatro preguntas clave para poder realizar la actividad de forma independiente:

- ¿Qué debo hacer?
- ¿Cuánto hago?
- ¿Cómo sabré cuando haya terminado?
- ¿Qué sucede cuando termine? (p.54).

La organización espacial se basa en un orden simple, como es de arriba (la primera actividad a realizar) abajo (la última tarea a realizar); y de izquierda (donde se encuentran los materiales para realizar la actividad) a derecha (donde se colocan los materiales una vez finalizada la tarea), para que el alumno pueda tener un espacio ordenado y congruente para trabajar, lo cual facilita que pueda predecir qué es lo que sigue.



Figura 5. Organización espacial en aula, método TEACCH.

Imágenes recuperadas de: CEE Virgen del Castillo (s/f). Metodología TEACCH

Se utilizan sistemas de trabajo escrito para aquellos que pueden leer y comprender fácilmente el lenguaje escrito o imágenes, símbolos, números, colores u objetos que puedan comunicar la misma información a los estudiantes que no saben leer. Un estudiante en este nivel puede tener un sistema de trabajo que consiste en una lista de colores ordenados de arriba a abajo. Cada color coincidirá con el color de la etiqueta de forma visualmente clara.

El estudiante sabrá qué actividad hacer haciendo coincidir los colores del sistema de trabajo con la actividad que tiene el mismo color. Sabrá "cuánto" hacer por el número de círculos numerados de arriba a abajo. Sí, hay tres círculos, significa que está realizando tres actividades durante esta sesión. El estudiante también sabrá que el trabajo está completo cuando se hayan eliminado tres círculos del sistema.



Figura 6. Material didáctico con el sistema de trabajo TEACCH.

Imagen recuperada de: *Beneficios de la METODOLOGÍA TEACCH* (2022, enero 26). Atención Temprana. <https://atenciontemprana.net/metodologia-teacch/>

Organización Visual

Al dar instrucciones se debe seguir una estructura visual que guíe al estudiante para que identifique el cómo comenzar y llegar a terminar la actividad, así como la secuencia de pasos que esto implica.

Para Schopler, Mesibov y Hearsey (1995), algunos puntos a considerar al realizarlo son:

- Usar dibujos o mostrarle cómo hacerlo proporcionando un ejemplo.
- Proporcionar los pasos en forma visual y secuencial para trabajos complejos.
- Separar los materiales en cajas, carpetas, etc.
- Eliminar o enseñar la capacidad de "organizar".

- Limita/aclara el área o la cantidad visualmente.
- Marcar la información importante y que le vaya a ser de utilidad (p.60).

Esto se puede hacer usando etiquetas, códigos de colores o subrayando con un marcador fosforescente.

La idea principal es usar apoyos visuales en actividades para:

- Aprovechar el estilo de aprendizaje visual del estudiante.
- Minimizar el apoyo en el procesamiento auditivo.

Se han encontrado algunos estudios que analizan la efectividad de la metodología TEACCH en el TEA. Por ejemplo:

En un estudio de Sanz, Cervera, et al. (2018) se realizó una revisión de la literatura sobre la efectividad de la metodología TEACCH en el TEA. Se analizaron 14 estudios y se encontraron mejoras en el desarrollo de los niños, una reducción en los síntomas autistas y comportamientos desadaptativos, y una disminución en el nivel de estrés de los padres y maestros.

Dados estos resultados, la metodología TEACCH puede ser efectiva no solo para mejorar el desarrollo del niño, sino también para mejorar el nivel de bienestar de los adultos.

En un artículo de Santana y Zambrano (2023) se revisaron los estudios sobre la aplicación de la metodología TEACCH en la educación especial. Se describió el método y sus objetivos para el desarrollo del alumnado con TEA. Se señaló que este método facilita la comprensión del entorno, fomenta la autonomía, aumenta la motivación y desarrolla la motricidad.

En un artículo de Sánchez (2021) se resumió la eficacia del método TEACCH en personas con TEA. Se mencionaron algunos estudios que compararon este método con otras intervenciones, mostraron mejoras en comunicación y reducción del estrés en las madres.

2.3. Applied Behavior Analysis (método ABA)

Piñeros y Toro (2012), hacen referencia a que el método ABA se originó en la década de los sesenta, y que surgió de autores como Charles Ferster, Ivar Lovaas, Montrose Wolf y Todd Risley. También mencionan que ABA es una intervención que usa métodos derivados de principios científicamente establecidos acerca de la conducta y que utiliza las bases de la teoría del aprendizaje para mejorar habilidades humanas socialmente significativas, así como que su enfoque y objetivo principal es el aumento de la consecución de conductas adaptativas y reducción de los comportamientos inapropiados, logrando una mejor integración del niño con su ambiente.

Algunas características del método ABA según Piñeros y Toro (2012) son:

- **Estructuración:** Es un método estructurado que se basa en una técnica de “encadenamiento”, ya que se sigue una secuencia que va paso a paso según los aprendizajes que se van adquiriendo.
- **Individualizado:** Se brinda un programa acorde a cada individuo y sus necesidades.
- **Educación basada en el éxito:** Se da al alumno acompañamiento y ayuda necesaria para que logre con éxito las tareas.
- **Registro:** Se lleva un registro de los avances del día a día, evaluando el progreso que se lleva.
- **Generalización en distintos ambientes:** Los primeros acercamientos se dan en el domicilio del alumno TEA, posteriormente se comienza a adaptar al niño a distintos ambientes en donde puede trabajar.
- **Coordinación y papel activo de los padres:** Los padres y personas significativas para el niño y personal de la comunidad educativa donde estudie el niño pueden ayudar activamente utilizando este método, que se moldea a cualquier entorno. Esto es un beneficio extra para el alumno TEA, ya que refuerza sus aprendizajes.
- **Área científica:** Este método se respalda de estudios de investigación de algunos autores cómo son: Carr 1985; Ferster, 1961; Koegel y Koegel, 1988; Lindsay, Stoffelmayr, 1982; Lovaas y McEachin, 1987; Parks, 1983; Rutter, 1985; Rutter, y Schopler, 1987; Simeonson y Rosenthal, 1987 (p.180).

En sí, este método ayuda en la enseñanza de alumnos con dificultades de aprendizaje, ayudando a mejorar su desarrollo y autonomía, garantizando una mejor calidad de vida para las personas.

Según Piñeros y Toro (2012) las áreas en las que ayuda el método ABA son:

- Destrezas Académicas y Sociales.
- Manejo de conductas.
- Habilidades cognitivas.
- Lenguaje y Comunicación.
- Vestirse.
- Higiene personal.
- Habilidades Adaptativas.
- Tareas del hogar.
- Entrenamiento para ir al baño.
- Motricidad fina y gruesa.
- Dibujo.
- Hábitos alimenticios.
- Juego adaptativo (p.170).

Asimismo, sería importante mencionar que la terapia ABA ha sido también señalada con algunas limitaciones, ya que es importante comenzar su implementación desde edades muy tempranas para obtener buenos resultados; también cabe mencionar que otras dificultades que se le han cuestionado son la cultura, rango de hábitos, gravedad sintomática, agresividad y otras dificultades del individuo como económicas tomando en cuenta que es una terapia que en muchos casos no puede ser solventada económicamente por los padres o que algunas instituciones públicas no brindan este servicio complementario.

Hay estadísticas de la efectividad del método ABA que se han obtenido a partir de diferentes estudios e investigaciones. Algunas de ellas son:

Ortega en 2010 realizó un metaanálisis de 13 estudios que evaluaron la efectividad de la terapia ABA en niños con TEA, los resultados mostraron que la terapia ABA tuvo un efecto positivo y significativo en el coeficiente intelectual, el lenguaje y las habilidades adaptativas de los niños, con un tamaño del efecto medio de 0.861. Para el 2022, comparó la terapia ABA con una

intervención basada en el currículo escolar en niños con TEA; los resultados mostraron que los niños que recibieron terapia ABA tuvieron mejoras significativas en el coeficiente intelectual, el lenguaje y las habilidades adaptativas, mientras que los niños que recibieron la intervención basada en el currículo escolar no mostraron cambios significativos.

Reichow (et al. en 2012) realizó una revisión sistemática de 16 estudios que evaluaron la efectividad de la terapia ABA en niños con TEA. Los resultados indicaron que la terapia ABA tuvo un efecto positivo y significativo en el coeficiente intelectual, el lenguaje y las habilidades adaptativas de los niños, con un tamaño del efecto medio de 0.662.

Por otra parte, Makrygianni (et al. en 2018) comparó la terapia ABA con una intervención basada en el juego en niños con TEA. Los resultados revelaron que los niños que recibieron terapia ABA tuvieron mejoras significativas en el coeficiente intelectual, el lenguaje y las habilidades sociales, mientras que los niños que recibieron la intervención basada en el juego no mostraron cambios significativos.

2.4. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS)

Los PECS son un sistema de comunicación por intercambio de imágenes, que se utiliza para facilitar la expresión de personas con TEA u otros trastornos de la comunicación que tienen poco o ningún lenguaje oral; “se basan en el principio de que la comunicación es una conducta que se puede enseñar y reforzar” (Bondy y Frost, 2002, p.725). Estos se dividen en seis fases, que van desde el intercambio de una imagen por un objeto o actividad deseada, hasta la construcción de frases con modificadores, preguntas y comentarios (Bondy y Frost, 2002; Schopler et al., 1995; Tincani et al., 2006).

Los PECS “pueden ser un sistema aumentativo o alternativo de la comunicación, dependiendo de si el objetivo es complementar o sustituir el lenguaje oral. También, pueden ayudar a mejorar la comunicación funcional, la iniciativa, la atención y la conducta de las personas con TEA” (Tincani et al., 2006, p.177).

Se implementan siguiendo un protocolo de enseñanza basado en el análisis aplicado de la conducta, que consta de seis fases (Bondy y Frost, 2002; Schopler et al., 1995). “Cada fase tiene

unos objetivos específicos, unas estrategias de ayuda y de reforzamiento, y unos criterios de dominio” (Tincani et al., 2006, p.178).

Para implementar los PECS, se necesita un equipo de profesionales y familiares que conozcan el sistema, que evalúen los reforzadores del alumno, que creen oportunidades de comunicación, que utilicen las herramientas adecuadas (imágenes, libro de comunicación, tira-frase), y que busquen soporte adicional si es necesario (García, 2010) y pueden utilizar en diversos entornos, como el hogar, la escuela, o la comunidad (Bondy y Frost , 2002).

Las seis fases de los PECS, son las siguientes, de acuerdo con Bondy y Frost (2002); Schopler et al., (1995):

- **Fase 1: Cómo comunicarse.** Los individuos aprenden a intercambiar imágenes individuales por artículos o actividades que realmente les gustan.
- **Fase 2: Distancia y persistencia.** Aun utilizando imágenes individuales, las personas aprenden a generalizar esta nueva habilidad al usarla en diferentes lugares, con diferentes personas y a través de distancias. También se les enseña a ser comunicadores más persistentes.
- **Fase 3: Discriminación de imágenes.** Las personas aprenden a elegir entre dos o más imágenes para pedir sus cosas favoritas. Estas se colocan en un libro de comunicación, donde las imágenes se almacenan y se toman fácilmente para la comunicación.
- **Fase 4: Estructura de la oración.** Los individuos aprenden a construir oraciones simples en una tira-frase desmontable usando una imagen de “quiero” seguida de una imagen del elemento que se solicita.
- **Fase 5: Responder a preguntas.** Los individuos aprenden a responder a preguntas directas que empiezan por “qué” usando la tira-frase.
- **Fase 6: Comentar.** Los individuos aprenden a iniciar la comunicación con otras personas usando la tira-frase para hacer comentarios sobre objetos, personas o actividades presentes en el entorno.

Cada uno de los métodos revisados durante este capítulo tiene sus pros y sus contras, por lo que la selección dependerá del caso específico de cada persona, este debe adecuarse a sus necesidades y personalidad, para promover su sano desarrollo y así garantizar una educación de calidad, llegando a adecuarse mejor a los diferentes espacios educativos que se les presente a lo largo de la vida de las personas dentro del espectro, buscado garantizar una mejor calidad de vida.

Capítulo 3. Educación inclusiva de alumnos en condición de TEA

La educación inclusiva es un enfoque fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. En particular, los alumnos con TEA requieren estrategias y adaptaciones específicas para lograr una participación significativa en el entorno educativo

3.1. Conceptualización de educación inclusiva

Partiremos por definir qué es la inclusión educativa, según Camilloni (2016) es: “un proceso continuo que busca identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación que experimentan todos los estudiantes, respetando sus derechos a una educación de calidad” (p.7). Camilloni propone una serie de principios y estrategias para favorecer la inclusión educativa, como el enfoque por competencias, el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y la atención a la diversidad. La UNESCO ha promovido varios documentos y declaraciones sobre la educación inclusiva, como la declaración de Salamanca (1994), las directrices sobre inclusión educativa (2005) y el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020).

Es importante mencionar que a principios de los años 90's se comenzaron a proponer cambios legales y pedagógicos para lograr la incorporación de TODOS los estudiantes al aula regular, a este primer momento de la replantación de los servicios se nombró integración educativa. Este modelo buscaba que los estudiantes con necesidades especiales, y con o sin alguna discapacidad motriz, tuvieran acceso a la enseñanza, razón por la cual se creó la sección 41 de la ley de educación, que mencionaba la obligación de las escuelas públicas de matricular y atender a alumnos con NEE o minusvalía.

Con la integración educativa, se generaron metodologías y materiales para lograr que el estudiante con alguna discapacidad se integrará académicamente, y se propusieron adaptaciones curriculares individuales, evaluaciones e instrumentos para atender a esta población.

Más de 20 años después de la reorientación de los servicios especializados, encuestas realizadas por especialistas mostraron los límites del modelo de integración educativa, revelando que una de las principales acciones a las que se dirigirá es a la transformación de la educación, las que inciden en la política, la cultura y la gestión escolar (García, 2010; Echeita, 2009; Escalante, 2005).

La educación inclusiva en sí implica que todos los estudiantes de una comunidad o cualquiera que sea su origen, sus condiciones personales, sociales y culturales, además de aquellos que muestren signos de discapacidad, puedan acceder a una educación de calidad (Duk y Murillo, 2009; Escalante, 2001; Marchant, 2009).

Como parte de esta transición, las escuelas están obligadas a comprometerse a generar acciones y estrategias no solo considerando a los estudiantes con discapacidades o “diferentes”, sino que tienen que buscar promover condiciones que garanticen un ambiente de acogida y respeto por la diversidad.

Como hemos mencionado, la inclusión no solo pretende trabajar con el alumno en situación vulnerable, sino con su entorno escolar, por ello también es importante brindar a la clase regular información que genere un clima de igualdad, respeto, aceptación y acogida, hacia una condición que suele generar confusión y rechazo en el aula por parte de los alumnos, al no conocerla, ni comprenderla; el autismo se clasifica en una serie de niveles de funcionalidad, de los cuales en algunos casos dependiendo al nivel pueden llegar a ser imperceptibles y en otros donde existen comportamientos y dificultades severas de interacción y comunicación social.

Antes, las personas con TEA estaban matriculadas en centros de atención especial, pero con la transición de modelos de atención, se integraron con mayor frecuencia al aula regular.

La inclusión educativa ha encontrado recientemente un terreno propicio en la investigación, la política y la sociedad. Para lograr prácticas integradoras e inclusivas en las escuelas, los niños con necesidades educativas especiales, dejaron de ser excluidos de las aulas regulares, gracias al proceso pedagógico y legislativo construido con el tiempo.

Recordemos que las NEE, surgen por la necesidad de una renovación cultural y social, dentro de las escuelas. La necesidad de redireccionar la educación, en esta nueva perspectiva inclusiva, resulta de una variedad de problemas que pueden afectar a cada estudiante con necesidades diferentes, en varios momentos de su vida.

Para implementar una educación radical, inclusiva, es necesario que cuando los estudiantes con discapacidad y otros vulnerables lleguen a la escuela, hayan recibido lo necesario para reducir la desventaja que estos niños pueden tener para triunfar académicamente.

La educación especial en México apareció en 1939, al ser aprobada la ley orgánica de educación, dicha ley fue publicada al año siguiente en el diario oficial de la federación; en ella se atribuía al consejo nacional de educación, dependiente de la SEP, “el estudio de la función educativa en sus variados aspectos, fenómenos y problemas, con miras a precisar los mejores métodos y formas de dirección y orientación técnica” (Artículo 92).

También en esta se establecen, como facultades del estado, “convocar periódicamente a congresos pedagógicos en los cuales se discutan los problemas educativos del país; enviar al extranjero comisiones de maestros, cuidadosamente seleccionados, para que vayan a estudiar los problemas educativos de otros países y traigan las innovaciones más aventajadas que al respecto encuentren... y establecer un intercambio con los demás países, de estudiantes y profesionistas, con el objeto de conocer y aprovechar su legislación escolar y orientaciones en materia educativa”. (Artículo 8).

Se consideró en el artículo 35 que las instituciones del sistema educativo nacional incluirán, más que la educación primaria, como la secundaria, la vocacional, así como institutos para investigación y educación extracurricular a escuelas preparatorias especiales (Trujillo, 2015, p.20).

El enfoque médico-pedagógico para la atención de la población infantil con capacidades diferentes en México comenzó a desarrollarse alrededor de 1920. En 1925, se creó el departamento de psicopedagogía e higiene escolar. Sin embargo, es importante mencionar que la SEP, creada en 1921, no intervino en la educación de alumnos con discapacidad hasta 1935. (García, 2023).

Este período refleja un cambio significativo en la forma en que se abordaban las necesidades educativas especiales, pasando de una perspectiva asistencialista a una más integral que incluía tanto la educación como la atención médica.

En este período histórico, se desarrollaba el abordaje clínico de la atención especial, etiquetado por la diferencia no como una necesidad educativa especial, sino como una necesidad biológica que requiere tratamiento médico, para lo que la escuela solo sirvió para la reinserción del estudiante a la sociedad.

La ley orgánica de educación solo existió durante un breve período de tiempo, ya que fue sustituida por la ley orgánica de educación pública en 1942; entre sus convicciones se encontraba el proyectar o estudiar los planes, programas de estudio y métodos de enseñanza comunes para toda la república; estudiar la organización y administración de los distintos tipos de educación y estudiar los sistemas de estimación de los resultados del trabajo educativo (artículo 120).

Los cambios resultantes de las reformas de los 90 y la implementación del acuerdo nacional de educación básica de 1992, han sido que las escuelas regulares de los países abran sus espacios a una población que ha quedado relegada o confinada en escuelas especializadas, sin distinguir entre quienes merecen una intervención especializada y quienes podrían apoyarse en escuelas regulares, gracias a un seguimiento adecuado de los profesores del grupo.

La ley general de educación de 1993, tuvo implicaciones al establecer como concepto general que las necesidades educativas especiales, deben atenderse principalmente en el salón de clases, allí se ha tenido una nueva forma de entender el trabajo del profesorado de educación especial y principalmente de los profesores de aula regular, por lo que se ha redireccionado al consejo donde se ha establecido un sistema de apoyo al profesorado colectivo a través de las unidades de servicio de apoyo a la educación y orientación pública; mientras que los Centros de Atención Múltiple (CAM) siguieron atendiendo los casos más severos (Romero, 2014, p.17).

También en este año el artículo 41 estipuló que la educación especial es destinada a las personas con discapacidad permanente, así como a aquellas con capacidades excepcionales, buscando tratar adecuadamente a los estudiantes en términos de justicia social; por lo tanto, la educación

especial ya no era solo para estudiantes con limitaciones físicas o mentales, sino en el otro extremo con habilidades excepcionales.

En la política educativa, para los menores con discapacidad, la escuela buscará integrarlos a la educación básica regular, pero también se estableció que, en los casos más severos, el objetivo final fuera satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, convivencia social, productividad y autonomía.

La resolución de la reforma, manifestada durante el período, fue fuertemente influenciada por los acuerdos de organismos internacionales con los que México colabora. Estos lineamientos se han mantenido con el mismo respeto que las disposiciones constitucionales. Entre los eventos destacados se encuentran: La conferencia mundial sobre educación para todos, enfocada en satisfacer las necesidades educativas básicas, conocida también como la conferencia de Jomtien de 1990 (UNESCO, 1990); la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad, o la declaración de Salamanca de 1994; y la conferencia sobre los derechos de las personas con discapacidad. Estos eventos dieron lugar a convenciones nacionales como la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad y la ley federal para prevenir y eliminar la discriminación.

El programa de escuelas inclusivas de 2002 estableció el fortalecimiento de los servicios de educación especial y el proceso para que las y los niños con necesidades educativas, reciban una atención educativa adecuada; al año siguiente, el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial para la integración escolar sustituyó a la estrategia que se tomaba, pero siguió guiada por los mismos objetivos hasta el 2014.

Así, tras una larga espera y la implementación de la reforma educativa, la SEP reveló en 2017 la estrategia de educación inclusiva en el país. Se trató de implementar la inclusión educativa en 200 escuelas primarias y 50 secundarias que aceptaron su participación y que contaron con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), especializadas en atender a niñas, niños y jóvenes con NEE, para acompañar a estudiantes con discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Esta se considera una especie de estudio piloto, ya que estas escuelas serían apoyadas para que contaran con la infraestructura para la formación de docentes, material didáctico, etc. Con esta estrategia inicial, se busca que para 2030, las escuelas de todo el país sean inclusivas.

Cabe señalar que el término necesidades educativas se diluye con el enfoque de educación inclusiva, lo cual según lo establecido por la presidencia de la república en el 2019 y basado en el principio de accesibilidad, este término lleva a tomar en cuenta que se harán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras del aprendizaje (BAP) y fomentar la participación.

A raíz de la reforma constitucional del 2019, se empiezan a configurar estrategias para responder a las noticias emitidas a favor de la educación especial. A principios del 2005, comenzó la operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial (PFSEE), que asigna recursos para fortalecer los servicios de educación especial que atienden a las personas con discapacidad y excepcionalmente capaces y que enfrentan BAP (SEP, 2019).

Según la SEP (2019), los estudiantes con discapacidad son aquellos que, por causas innatas o adquiridas, presentan una o más deficiencias de carácter mental, intelectual, permanente o transitorio, y en interacción con las impuestas por el medio social, impiden su inclusión y eficacia con los demás.

También hay alumnos con condiciones de vida diferentes, como el TEA o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y aunque las discapacidades no se toman en cuenta, pueden generar mala comunicación, o una deficiente integración que limita el aprendizaje, la participación social, familiar y escolar, para lo que necesitan apoyo e instrucción diferenciada, como especializada.

A continuación, se presenta un cuadro con las diferencias más significativas entre integración educativa, educación inclusiva moderada (EIM) y educación inclusiva radical (EIR), con el fin de identificar el grado de complejidad de cada una de ellas.

Tabla 3. Diferencias entre integración educativa, la educación inclusiva moderada (EIM) y la educación inclusiva radical (EIR).

Diferencias entre integración educativa, la educación inclusiva moderada (EIM) y la educación inclusiva radical (EIR).

| <i>Integración educativa</i> | <i>Educación inclusiva moderada</i> | <i>Educación inclusiva radical</i> |
|--|---|---|
| <p>Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE (García, et al., 2000).</p> | <p>Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE y también al resto de los alumnos (García, 2013)</p> | <p>Busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares (UNESCO, 2007).</p> |
| <p>Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad (García, et al. 2000).</p> | <p>Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad, pero también acepta los supuestos del modelo social. (Anastasiou y Kauffman, 2013).</p> | <p>Se sustenta en el modelo social de la discapacidad. (Anastasiou y Kauffman, 2013; Cigman, 2007).</p> |
| <p>No hay una postura clara en relación con la *capacidad fija*.</p> | <p>No hay una postura clara en relación con la *capacidad fija*.</p> | <p>Hay oposición al concepto de "capacidad fija" (Florián, 2010), esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas y condiciona su práctica.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Utiliza el concepto de NEE.</p> | <p>Utiliza el concepto de NEE. (García y Romero , 2013).</p> <p>. Este concepto, en cierta forma, abarca los sistemas involucrados en el concepto de BAP.</p> | <p>Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de Barreras para el aprendizaje y la participación. (Ainscow, 2003; Blanco, 2006).</p> |
| <p>Busca identificar las necesidades individuales de los alumnos que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad para procurar su satisfacción y con ello potenciar sus aprendizajes (García y Romero, 2016a).</p> | <p>Busca identificar las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado. (García y Romero, 2016a).</p> | <p>Evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión. (Ainscow y Miles, 2008).</p> <p>Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual.</p> |
| <p>Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de satisfacerlas. (García y Romero, 2016a).</p> | <p>Precisa una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de satisfacerlas.</p> <p>Precisa también de la reflexión y análisis del docente para identificarlas</p> | <p>No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales, para evitar la discriminación de los alumnos.</p> <p>Se busca identificar los obstáculos, es decir las barreras para el aprendizaje y</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | BAP. (García y Romero, 2016a). | la participación que hay en el ambiente, afín de eliminarlas. (Ainscow y Booth , 2002). |
| Se piensa que el estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad. (Sollá, 2013). En otras palabras, es necesario diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares individuales. | La condición personal o cultural del estudiante plantean un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente. (Solla, 2013). Por tanto, se requieren adecuaciones curriculares individuales. | Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo. Deben trascender las adecuaciones curriculares y optar por metodologías para enseñar a la diversidad. |
| Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos. (García, 2015). | Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos. (García, 2015). | No fomenta la participación de expertos al interior de la escuela. Como dicen Ainscow y Miles (2008), la escuela necesita docentes expertos, no expertos ajenos a la misma. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples. (García, et al. 2000).</p> | <p>Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples. (Anastasiou, Kauffman 2013).</p> | <p>Propone que todos los estudiantes estudien en las aulas comunes, implicando escuelas de educación especial. (Cigman, 2007).</p> |
|--|--|--|

García (2018) en García y Cruz (2015).

En la ley orgánica de educación de 2019, marca en el artículo 7° que corresponde al Estado la rectoría de la educación; además de obligatoria, será:

I. Universal, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual, por lo que:

- Extenderá sus beneficios sin discriminación alguna, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales.

II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales por lo que se convierten BAP:

- Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos.
- Eliminará las distintas BAP que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.
- Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos.
- Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud.

La Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) es una entidad de la SEP que se encarga de promover la inclusión y la atención educativa especializada para estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones específicas.

La UDEEI se alinea con los principios de universalidad, no discriminación e inclusión, tal como lo establece la ley orgánica de educación de 2019 en su artículo 7°, asegurando que la educación sea accesible para todos y se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes como son:

- **Universalidad y no discriminación:** La UDEEI promueve una educación que se extiende a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad o capacidades sobresalientes, sin discriminación alguna, en línea con lo que establece la ley.
- **Inclusión:** La UDEEI trabaja para eliminar barreras al aprendizaje y la participación, proporcionando orientación y asesoramiento para adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, tal como lo requiere la ley.
- **Atención personalizada:** Se enfoca en atender las capacidades, circunstancias y estilos de aprendizaje únicos de cada estudiante, asegurando que se cumpla con el mandato de la ley de proveer una educación inclusiva y accesible.
- **Recursos y educación especial:** La UDEEI garantiza que se proporcionen los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios, así como la educación especial en todas las modalidades educativas, cumpliendo con la disposición legal de ofrecer condiciones necesarias para la educación (SEP, 2019).

En resumen, la UDEEI es un reflejo de los compromisos de la ley orgánica de educación para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes en México.

Los avances de la educación especial en la historia de nuestro país son el resultado de la publicación de normas educativas que ayudan a definir e implementar el establecimiento de instituciones con una estructura organizacional a nivel de administración escolar, ya que las condiciones han permitido su maduración, y ha proporcionado la base de experiencias exitosas implementadas en otros países, que favorecen a la eliminación de las BAP.

3.2. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y ajustes razonables

El concepto central de las BAP es fundamental para mejorar los procesos educativos en diversos entornos y es un pilar de la educación inclusiva. “Su objetivo es identificar y analizar los factores

que dificultan o limitan el acceso pleno a la educación y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, para minimizar o eliminar esas barreras" (Martell, p.69).

Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y su entorno, incluyendo la mirada que se tiene hacia el "otro", las políticas educativas, la cultura y las prácticas institucionales, así como las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En otras palabras, estas barreras pueden manifestarse en todas las formas de interacción en las escuelas y aulas, lo que requiere un análisis exhaustivo para detectar y abordar cualquier forma de exclusión o marginación hacia los estudiantes.

La relación entre el modelo social de la discapacidad y las BAP, implica reconocer que los entornos físicos, sociales y culturales actuales no son adecuados para permitir el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad. La presencia de estas barreras en dichos entornos limita el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

En educación, las BAP se relacionan con aspectos de infraestructura, comunicación, acceso a la información, uso de bienes y servicios, y actitudes discriminatorias o estereotipos negativos sobre la discapacidad. Por ejemplo, una práctica docente basada en la homogeneidad, que impone a todos los estudiantes el mismo ritmo y estilo de aprendizaje, materiales y metodología, y utiliza una única forma de evaluación, puede constituir una barrera que dificulte el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en las oportunidades del currículo. Por lo tanto, es necesario identificar y establecer estrategias pertinentes para minimizar o eliminar estas barreras en los contextos educativos.

Identificar las barreras y las acciones para abordarlas en los entornos educativos permiten mejorar y desarrollar continuamente la accesibilidad a la escuela y las aulas, creando condiciones favorables para atender la diversidad y brindar recursos necesarios para ofrecer aprendizaje de calidad a los estudiantes. Esto implica aspirar a superar las desigualdades y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Según Puigdemívol (2009) las barreras que pueden enfrentar los estudiantes con discapacidad en la escuela pueden ser de diferentes tipos:

- Las barreras ideológicas se basan en la creencia de que un niño con discapacidad intelectual, no puede aprender o que no tiene sentido que lo haga.

- Las barreras actitudinales se refieren a las actitudes discriminatorias, el menosprecio, el rechazo o la sobreprotección por parte de docentes, padres, directivos y compañeros hacia los estudiantes con discapacidad.
- Las barreras pedagógicas están relacionadas con la falta de correspondencia entre las concepciones y acciones educativas de los educadores y las necesidades de aprendizaje y ritmos de los estudiantes con discapacidad.
- Las barreras de organización se refieren al orden, las rutinas de trabajo, la aplicación de normas, la distribución del espacio y el mobiliario en las escuelas (p.4).

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad obliga a los estados, incluyendo a México, a “adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (CNDH, 2020, p,19).

La accesibilidad universal busca permitir que el mayor número posible de personas se desenvuelva de manera autónoma y libre en un entorno cada vez más amigable. Se basa en el diseño para todos, que implica concebir entornos, procesos, bienes, servicios, objetos, instrumentos o herramientas para que lo puedan utilizar todas las personas en la medida de lo posible. Además, se promueve la realización de ajustes razonables, que son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar la accesibilidad en casos particulares, sin imponer una carga desproporcionada.

Los ajustes razonables se realizan cuando el diseño para todos no es suficiente para garantizar la accesibilidad. Se llevan a cabo en entornos y objetos específicos donde surgen barreras que limitan la accesibilidad de las personas. Estas modificaciones y adaptaciones se realizan en función de las necesidades particulares de cada persona, y pueden incluir desde ajustes en la infraestructura hasta adaptaciones en los materiales didácticos, señalizaciones, mobiliario y actitudes de la comunidad educativa.

En resumen, la educación inclusiva implica abordar las barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos educativos. Esto se logra mediante la identificación y eliminación de obstáculos, la adopción de medidas de accesibilidad universal y la realización de ajustes

razonables. Al superar estas barreras, se promueve la igualdad de oportunidades y se garantiza el ejercicio pleno de los derechos de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, en un entorno enriquecido por la diversidad social y cultural.

3.3. Inclusión de niños en condición de TEA en primaria

Como todas las personas, los niños y jóvenes con TEA tienen derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva. Tienen habilidades, fortalezas y desafíos, en este sentido, desde el ámbito educativo, y desde todo un punto de vista jurídico, el diagnóstico no debe primar sobre la persona.

Al inicio del ciclo escolar, es esencial realizar una evaluación integral y psicopedagógica para identificar las necesidades de apoyo del estudiante con TEA. Para ello, se recomienda la consulta con profesionales, tanto de educación especial como de otras disciplinas, con el fin de determinar los métodos de enseñanza más efectivos para cada niño. Las herramientas necesarias para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas deben ser adecuadamente seleccionadas y compartidas entre padres de familia y maestros. En este punto es donde surgen los retos más significativos, ya que algunos métodos pueden incluir el uso de imágenes, tableros de comunicación y dispositivos electrónicos, que pueden ser utilizados dentro del aula y en casa, la selección dependerá de las necesidades de cada alumno.

El entorno escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los alumnos con TEA. Se debe hacer hincapié en un contexto ordenado y estructurado que proporcione la información visual adecuada para la comprensión, lo que ayuda a la capacidad del estudiante para predecir y anticipar situaciones.

Esto conduce a un sentido de estructura, base para la acción adaptativa y el aprendizaje; algunas de las pautas sugeridas por el ministerio de educación de Chile (2008) para un buen ambiente escolar en alumnos TEA debe ser:

- **Organizado:** Designar momentos y espacios para cada cosa y actividad a realizar, así evitamos contextos caóticos.
- **Estructurado:** Donde el niño sabe y conoce los comportamientos básicos, donde está seguro de lo que se espera de él, donde el adulto dirige y organiza las situaciones.

- Predecible: Saber cómo saldrán las cosas, lo que los adultos esperan de él. Asimismo, cómo reaccionan los adultos a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructuración crea grandes problemas en la organización del mundo del niño o joven TEA.
- Estratégico: Generar contextos en donde sea óptimo el aprendizaje, teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje, así como los estímulos sensoriales, que puedan generar distracción en el estudiante, por ejemplo, poner tapas de goma en las patas de la silla y mesas para disminuir el ruido al moverlas, esto funciona como estrategia preventiva para disminuir ruidos dentro del salón, evitando distracciones o alteraciones en la conducta (p.60).

De acuerdo con Edelson (2009) los estilos de aprendizaje son métodos con los cuales las personas obtienen información de su entorno. Las personas pueden aprender viendo, escuchando y/o tocando y manipulando un objeto. Enseñar sobre el estilo de aprendizaje de un estudiante puede afectar si un niño lee y procesa la información que se le presenta. Esto, a su vez, puede afectar el rendimiento de la escuela, así como su comportamiento. Por lo tanto, es importante que los educadores evalúen el estilo de aprendizaje tan pronto como un niño con TEA ingrese a la escuela y adapten sus estilos de enseñanza para adaptarse a los del estudiante. Así se puede asegurar que el alumno con TEA pueda tener éxito en la escuela.

El ministerio de educación de la nación de Argentina (2019) menciona que la conducta de un estudiante con TEA mejora cuando:

- Se prefiere un entorno predecible y estructurado, evitando la rutina.
- Evitar la carga excesiva de estímulos sensoriales en el ambiente.
- Usan sus habilidades visuales para organizar tareas.
- Se le permite cambiar de actividades o abandonar la clase si se siente ansioso.
- Sus comportamientos se ven como un modo de comunicación.
- Se ayuda de una explicación clara y reglas sociales y escolares concretas.
- La frustración causada por su lento ritmo de trabajo se minimiza al permitir el uso de dispositivos de escritura.
- Se evitan castigos como la reducción del tiempo para completar los deberes.
- Se anticipan cambios y novedades (p.47).

La buena relación con los compañeros de clases también es un punto importante por qué se debe considerar que un alumno con la condición autista se relaciona mejor con los demás según el ministerio de educación de la nación de Argentina (2019) si:

- Se les explican a los compañeros de clase las dificultades que puede llegar a tener la persona con esta condición.
- Se acompaña de un aprendizaje deliberado para comprender el comportamiento y las reacciones de los demás.
- A él lo acompaña un guía estudiante o un amigo.
- Trabajan con grupos pequeños.
- Un adulto está de mediador en las actividades grupales. (p.43)

Para promover su aprendizaje, el ministerio de educación de la nación de Argentina (2019) recomienda a los maestros:

- Entender su perfil de aprendizaje y aprovechar sus puntos fuertes con sus limitaciones.
- Usar sus propios intereses y se utilizan para motivar y alentar a aprender cosas nuevas.
- El ambiente es tranquilo, estructurado, didáctico y organizado.
- Se utilizan ayudas visuales.
- Comprueban que ha entendido las instrucciones correctamente.
- Las reglas se hacen explícitas.
- Las tareas son cortas y precisas.
- El contacto visual se establece antes de hacer una pregunta.
- Obtiene el tiempo adicional necesario para completar una tarea.
- Se evitan preguntas a desarrollar.
- Usar los formatos preferidos de verdadero o falso para completar preguntas de opción múltiple.
- Se permiten medios como las copias, materiales impresos, grabaciones o el uso de dispositivos de escritura.
- Motivar con elogios o incentivos específicos.
- Anticipar debidamente nuevas actividades (p.52).

En la ayuda al docente y atención de alumnos con necesidades especiales de aprendizaje en México anteriormente se contaba con la unidad de servicios de apoyo a la educación regular

(USAER, actualmente UDDEI) que se encarga de los procesos de inclusión dentro de la instancia gubernamental, atiende un promedio de cinco escuelas y cuenta con un director y especialistas en psicología y comunicación, su función es apoyar la integración de los alumnos con discapacidad.

Asimismo, existen las y los monitores escolares, anteriormente conocidos como maestros o maestras sombra, los cuales son figuras de apoyo en la inclusión de alumnos con NEE, pues brindan estrategias y atención especializada del caso en específico al docente, brindándoles herramientas para facilitar el acceso al alumno al aula regular. Estos se sustentan dentro de las escuelas con recursos propios de las familias, con el objetivo de que el alumno pueda asistir a la escuela regular, si es que la escuela no cuenta con UDDEI. El monitor escolar es un recurso psicopedagógico utilizado como apoyo educativo cuando se notan dificultades que no pueden resolverse fácilmente con la ayuda de los recursos regulares de la clase, el recurso del aula u otros recursos de la institución educativa.

Para transformar la sociedad desde una escuela inclusiva, se pueden hacer actividades que ayuden a educar a las familias y garantizar que participen y colaboren en el desarrollo mental y social de los niños con TEA. Está comprobado que una buena relación entre la escuela y la familia ayuda a reducir los problemas en el comportamiento social, la comunicación verbal y no verbal, así como el funcionamiento cognitivo que tienen las y los niños con este trastorno del neurodesarrollo. Esta relación no se da siempre como nos gustaría y para ello, todavía es necesario eliminar muchos obstáculos socio-estructurales, implementar políticas educativas más integradoras y conseguir que los educadores se formen y se actualicen lo suficiente para poder organizar un ambiente inclusivo y responder de forma adecuada a las preguntas y reacciones emocionales de los padres durante todo el proceso educativo.

3.3.1. El papel del docente en la inclusión de alumnos TEA en el aula

La formación de los profesores forja el camino para que un alumno pueda lograr desarrollar su potencial dentro del aula y esto aún más si padece de alguna NEE, cómo lo es el TEA.

En cuanto a las principales causas que dificultan a los docentes de primaria en la atención de alumnos diagnosticados con TEA, en su integración al aula regular de instituciones públicas o privadas, según Ahmed, 2021; Fortuny y Sanahuja, 2020; González, Rivera y Domínguez,

2016; Martínez y Monteiro, 2017; Zambrano y Orellana, 2018; son: La comprensión de los docentes sobre qué es la condición del TEA, las actitudes, las motivaciones y las conexiones con los estudiantes que influyen en el proceso de enseñanza y comunicación.

Algunos otros autores como Anglim, Prendeville y William, 2017; Cobral y Marín, 2017; Crosland y Dunlap, 2012; Fortuny y Sanahuja, 2020; García y Hernández, 2016; Martínez, 2014; Móralo y Montanero, 2019; y Rangel, 2017; mencionan que el desarrollo de la adaptación y las estrategias que proporciona el plan de estudios dentro del currículum en función de orientar a los profesores, les es benéfico para adecuar sus clases al integrar técnicas como el aprendizaje con y sin error, el aprendizaje cooperativo y orientaciones pedagógicas que beneficien a los alumnos TEA. Asimismo, las emociones que marcan la experiencia docente con alumnos diagnosticados con TEA, son una de las principales causas de dificultad, ya que suelen sentir incertidumbre, frustración, rabia, tristeza y alegría.

Por estas razones es importante que el docente comprenda el nivel de desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes con TEA, para desempeñar de una mejor manera su labor en el aula (Barnhart, 2017; Campos, Contreras, Gonzales y Lara, 2021; Leal y Zenteno 2016; Riyanti y Tarjiah, 2019).

La principal posición teórica que favorece el trabajo del docente dentro del aula al trabajar con un alumno TEA es el conductismo, ya que esta propone que los maestros utilicen ayuda visual para controlar los premios y castigos, así como sustituir las imágenes con explicaciones orales, conforme los niños vayan comprendiendo el mecanismo de enseñanza (Martínez, 2014; Moralo, y Montanero, 2019).

Por ello es necesario conocer los modelos de diseño curricular, puesto que a partir de estos los docentes puedan diseñar planeaciones educativas adaptadas a las necesidades educativas de los alumnos, como veremos a continuación en el siguiente capítulo.

3.4. Aportes del método TEACCH a la integración educativa de alumnos con TEA:

El método TEACCH se basa en la creación de un ambiente estructurado y predecible que facilita el aprendizaje y la participación de los alumnos con TEA (McGee, 2016).

Esto se logra mediante:

- **Organización espacial del aula:** Se establecen áreas claramente definidas para cada actividad, utilizando elementos visuales como etiquetas, colores y símbolos (Mesibov, Shopler y Hearsey, 1995).
- **Rutinas y horarios visuales:** Se establecen rutinas diarias y se utilizan horarios visuales para anticipar los eventos y actividades, brindando seguridad y control al alumno (McGee, 2016).
- **Sistemas de trabajo:** Se implementan sistemas de trabajo claros y consistentes para cada tarea, con instrucciones visuales y apoyos físicos que guíen al alumno en el proceso (Schopler, Mesibov y Hearsey, 1995).

Desarrollo de la Comunicación y la Interacción Social:

El método TEACCH implementa estrategias para mejorar la comunicación y la interacción social de los alumnos con TEA, tales como:

- **Comunicación aumentativa y alternativa (CAA):** Se utilizan sistemas de CAA como PECS, pictogramas o tableros de comunicación para facilitar la expresión y comprensión del alumno (Mirenda, 2016).
- **Enseñanza de habilidades sociales:** Se trabaja en el desarrollo de habilidades sociales como iniciar y mantener conversaciones, compartir, turnarse y resolver conflictos (Howlin, 2000).
- **Interacción con compañeros:** Se promueve la interacción entre el alumno con TEA y sus compañeros a través de actividades grupales, juegos y proyectos colaborativos (Strain y Smith, 2008).

Fomento de la Autonomía y la Autoestima:

El Método TEACCH busca fomentar la autonomía y la autoestima de los alumnos con TEA, brindándoles oportunidades para:

- **Tomar decisiones:** Se les da la oportunidad de elegir entre diferentes opciones, lo que les permite tomar control sobre su propio aprendizaje (McGee, 2016).

- **Realizar tareas de forma independiente:** Se les proporcionan las herramientas y el apoyo necesarios para que puedan realizar tareas de forma autónoma, aumentando su confianza en sí mismos (Mesibov, Schopler y Hearsey, 1995).
- **Participar en actividades significativas:** Se les involucra en actividades que les resulten interesantes y relevantes, lo que les motiva y les ayuda a sentirse parte del grupo (Mesibov, Schopler y Hearsey, 1995).

Beneficios de la integración educativa con el método TEACCH:

- **Mejora en el aprendizaje:** Los alumnos con TEA se benefician de un ambiente estructurado y de estrategias de enseñanza personalizadas (McGee, 2016).
- **Desarrollo de habilidades sociales:** La interacción con compañeros neurotípicos les permite desarrollar habilidades sociales y de comunicación (Howlin, 2000).
- **Mayor inclusión:** Se promueve la aceptación y la comprensión de la diversidad en el aula (Stainback y Stainback, 2019).
- **Enriquecimiento para todos:** La integración beneficia a todos los alumnos, fomentando la empatía, la tolerancia y la colaboración (Strain y Smith, 2008).

Como se ha ido explicando a lo largo de este capítulo, el sistema educativo mexicano ha sufrido diversas transformaciones que conducen a muy diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, ha cambiado el enfoque y las formas de lo que se debe hacer en el salón de clases, pero carece del contexto de los procesos que guían y coordinan en relación con lo que implica el contexto real dentro del aula; comenzando por lo que se hace realmente en los procesos de gestión, el actuar de los padres y por qué la educación mantiene un vínculo directo, implícito y relacionado con la sociedad a la que responde, donde nacen, se hacen y se forjan los individuos a quienes la escuela busca llevar conocimientos.

Es por ello que contar con diferentes métodos de enseñanza enriquecen el proceso de aprendizaje, el llevar estos conocimientos a los docentes ayuda a que tengan mayores herramientas para enfrentar las diversas problemáticas del aula, mejorando su práctica diaria, dando como resulta ambientes inclusivos y seguros para los alumnos, quienes se benefician de tener profesionales capacitados. Ejemplo de ello es el modelo TEACCH, que ha demostrado dar resultados satisfactorios al incluir alumnos TEA en el aula regular.

4. Propuesta de programa de intervención

En este último capítulo abordaremos las adecuaciones curriculares, el cual es un proceso crucial que implica una planificación y toma de decisiones cuidadosa. Existen diversos modelos y enfoques que guían a los educadores y desarrolladores de currículos en esta tarea. En esta sección, exploramos varios aspectos clave relacionados con el diseño curricular, incluyendo diferentes modelos, objetivos conductuales, el proceso y los pasos esenciales.

Los modelos de diseño curricular sirven como marcos para organizar y estructurar el contenido educativo. Estos modelos proporcionan a los educadores un enfoque sistemático para diseñar currículos que se alineen con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes.

4.1 Modelos de diseño curricular

El modelo curricular que mejor se adapta a la metodología TEACCH es el modelo conductual. Esto se debe a que la metodología TEACCH se centra en la enseñanza estructurada y la adaptación del entorno para mejorar las habilidades funcionales de los alumnos TEA, lo cual está alineado con los principios del conductismo que enfatizan la observación y medición de la conducta observable.

La metodología TEACCH, utiliza estrategias como la estructuración física del entorno, horarios visuales, sistemas de trabajo estructurado y apoyos visuales, que son compatibles con el enfoque conductual de moldear la conducta a través de refuerzos y adaptaciones del entorno. Además, el conductismo se enfoca en el aprendizaje a través de la interacción con el entorno, lo cual es fundamental en el TEACCH para facilitar la comprensión y la autonomía de los alumnos con TEA.

Según Tyler (1973) “un diseño curricular es un plan estructurado y detallado que define los objetivos educativos, contenidos, métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación que se utilizarán en un programa educativo específico” (p.20). Es una guía que

proporciona una visión general de lo que se enseñará y cómo se llevará a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Es una herramienta esencial para los docentes y responsables de la planificación educativa, ya que proporciona una estructura organizada para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva.

Según la SEP (2017), el currículo es el conjunto de planes y programas de estudio que establecen los contenidos, métodos, criterios de evaluación y demás elementos que determinan qué, cómo y cuándo se debe enseñar y aprender en los diferentes niveles y modalidades educativas del sistema educativo del país.

En otras palabras, el currículo es la guía oficial que define los objetivos educativos, los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes adquieran en cada etapa de su formación académica. Además, el currículo establece los lineamientos para la evaluación del aprendizaje y cómo los docentes deben impartir las materias o asignaturas.

El propósito del currículo es proporcionar una estructura y orientación clara para la educación, garantizando la calidad y pertinencia de los contenidos educativos en línea con los objetivos pedagógicos y las necesidades de la sociedad.

El currículo responde a las preguntas: ¿para qué?, ¿qué?, y ¿cómo?, enseñar. Estas se han de responder a partir de los diferentes elementos que incluyen los planes y programas de estudio.

4.2. Modelo por objetivos conductuales

Esta es la concepción más clásica del modelo educativo, desarrollada por Bobbitt (1918) y derivada de la preocupación por los resultados de la enseñanza. En este enfoque, la educación se ve como un medio para alcanzar determinados objetivos. Los objetivos tienen un papel fundamental en este modelo, y Tyler (1973), explica que un objetivo es un enunciado que describe el tipo de comportamiento que se espera que los estudiantes logren, de manera que cuando alcancen dicho comportamiento, sea reconocido como cumplimiento del objetivo.

El enfoque de objetivos conductuales considera la educación como un medio para alcanzar metas específicas en lugar de un proceso de socialización o adquisición de conocimiento aplicable. En este modelo, un objetivo se define como una declaración que describe el

comportamiento que se espera que el estudiante logre, de manera que, cuando se observa, pueda identificarse.

Este modelo propone un esquema universal, un conjunto de decisiones jerarquizadas, que parte de las necesidades identificadas en la enseñanza y determina mediante una evaluación adecuada si se ha logrado o no el objetivo establecido.

Tyler (1973), y la pedagogía orientada a objetivos tienen un enfoque conductual. El conductismo ofrece un enfoque científico más moderno al pensamiento pedagógico al apoyarse en corrientes psicológicas consideradas científicas, en lugar de seguir el modelo de producción industrial aplicado a la escuela por Bobbit (1918) considerado como el padre del currículo, cuyos aportes consisten en la selección de objetivos escolares, selección de la experiencia humana y de las áreas del campo laboral. La pedagogía por objetivos se ha convertido en sinónimo de una pedagogía basada en objetivos conductuales.

El planteamiento de Tyler (1973), se basa en cuatro preguntas esenciales para el planeamiento educativo:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas pueden ayudar a alcanzar esos fines?
- ¿Cómo organizar de manera efectiva esas experiencias?
- ¿Cómo verificar si se han alcanzado los fines propuestos? (p.58)

Para Tyler (1973), “la teoría del currículum se enfoca en encontrar soluciones más que en proporcionar respuestas definitivas” (p.252). Los objetivos generales de la escuela se derivan de considerar el sujeto de la educación, la vida exterior a la escuela y el contenido de las asignaturas.

En su enfoque, Tyler (1973), sugiere buscar objetivos para la enseñanza, filtrándose a través de la filosofía y luego sometiendo a la revisión de la psicología del aprendizaje. Esto llevará a objetivos concretos y factibles para la enseñanza; para este autor un objetivo adecuado debe describir tanto el tipo de conducta que se pretende desarrollar en el estudiante como el contenido de la vida en el que se aplicará esa conducta. Con objetivos claros, el autor del currículum tendrá criterios útiles para seleccionar contenido, proponer actividades de aprendizaje y decidir los métodos didácticos adecuados.

Tyler (1973), comenzó a interesarse en los objetivos de conducta como una necesidad para construir los ítems de los test, lo que da un significado importante a los objetivos en su enfoque psicométrico y conductista del aprendizaje.

La pedagogía por objetivos se caracteriza por enfatizar la eficiencia y la precisión, y ha sido objeto de diversas interpretaciones y enfoques. Algunos enfoques amplios de la teoría curricular, como los de Stenhouse (1987), Taba (1962), y Tanner (1975), consideran la interrelación sistemática de diversos elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje, guiando el diseño de la acción coherente con todos los elementos involucrados.

Por otro lado, enfoques más eficientistas, como los de Bloom (1956) y Franklin (1982), adoptan el paradigma conductista y enfatizan la precisión y eficiencia en la enseñanza. Este enfoque ha respaldado la pedagogía por objetivos como una forma de abordar los problemas curriculares y el diseño de la enseñanza, especialmente en contextos como la sociedad industrial y la formación para adquirir destrezas más que para la educación integral.

Taba (1962), considera que los objetivos deben reflejar el contenido aplicado, el tipo de actividad mental o conducta desarrollada, estos son evolutivos y representan caminos por recorrer más que puntos terminales, por lo que deben enfocarse en grandes categorías del comportamiento que reflejen la base racional de estos y la filosofía educativa que los respalda; destaca la importancia de la función de la escuela pública en la sociedad y cómo esta función está determinada por la concepción de la sociedad sobre la educación. Algunos consideran que la educación debe preservar y transmitir la herencia cultural, mientras que otros postulan que la educación puede y debe jugar un papel creativo en la modificación y reforma de la cultura.

Existen enfoques que valoran la función social de la escuela, enfocándose en establecer una orientación social común y trabajando para la formación cultural de una sociedad dada. También hay quienes destacan el desarrollo individual como función primordial de la educación, fomentando un individuo creativo y libre.

En resumen, Tyler (1973) y la pedagogía por objetivos se basan en un enfoque conductista, mientras que Taba (1962), destaca aspectos más globales. Hay distintas perspectivas sobre la función de la educación en la sociedad, algunos resaltan la preservación cultural, otros la

modificación de la cultura y el desarrollo individual. Cada enfoque ofrece diferentes objetivos educativos del diseño curricular.

4.3. Modelo de proceso

Constructivista

El currículo procesual de la escuela constructivista se caracteriza como un programa de acción con procedimientos hipotéticos que solamente pueden entenderse y confirmarse en un proceso de enseñanza concreto.

El currículo de proceso también es muy abierto y susceptible a la historia social y la cultura de la comunidad y el país en el que se implementa el programa educativo. En efecto, las comunidades a las que deben pertenecer los estudiantes, a partir de su conciencia de los desafíos de su propia existencia, convivencia y pronósticos futuros, proporcionarán los principales ejes temáticos a incorporar en el diseño del curso.

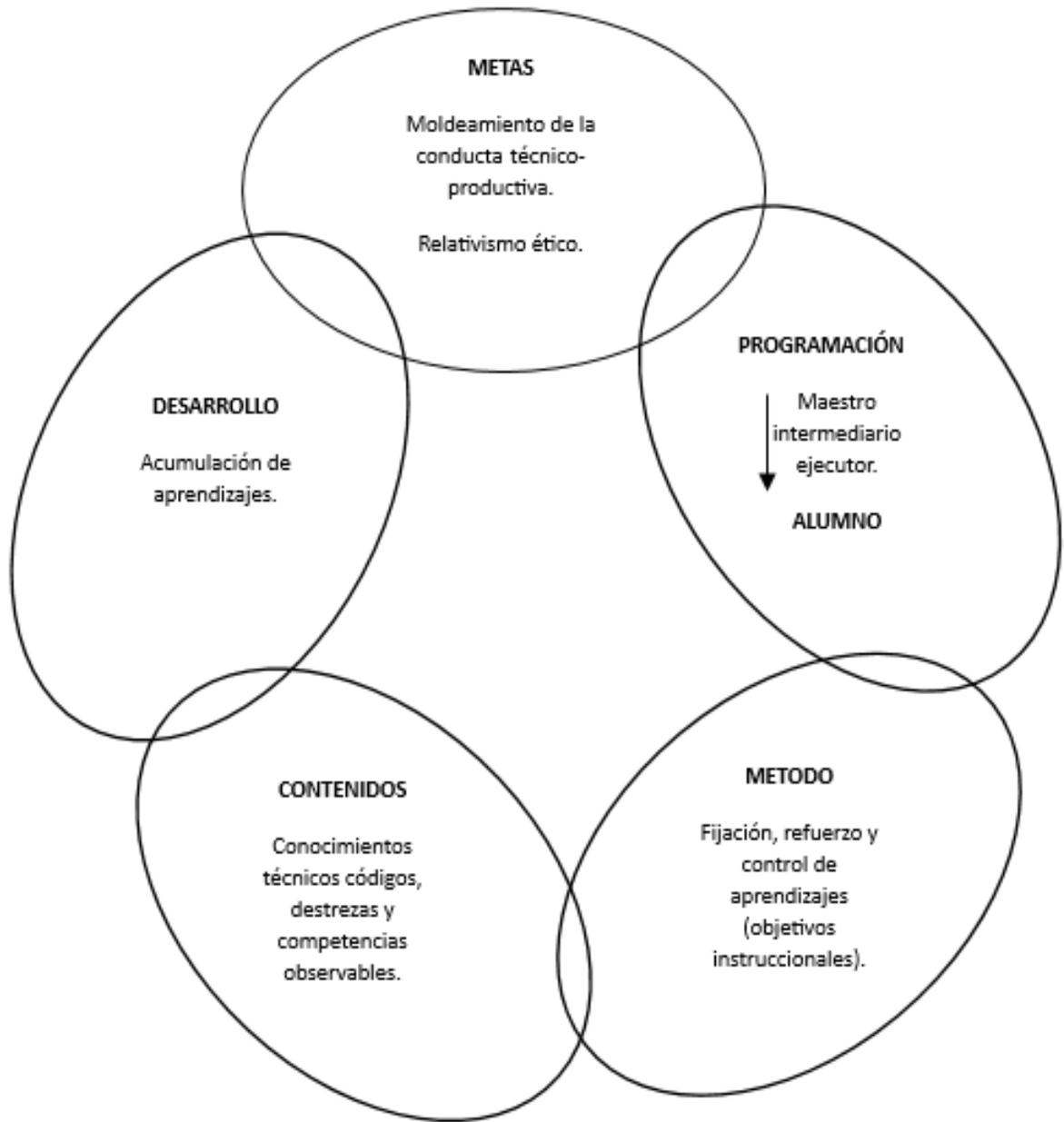
“Estos ejes temáticos se presentarán en forma de cuestiones que estudiantes y docentes abordarán y tratarán, no únicamente desde el conocimiento científico universal, sino también desde el conocimiento local de las tradiciones culturales de la comunidad” (Flores, 1994, p. 250).

Conductista

Por otro lado, “el modelo pedagógico conductista es una teoría de aprendizaje que se basa en el condicionamiento y el refuerzo de las conductas observables” (Martin y Pear, 2008 p.15). Se enfoca en el estímulo y la respuesta, donde los estudiantes son vistos como receptores pasivos de la información proporcionada por el docente.

En el contexto del conductismo, el aprendizaje se logra mediante la repetición, el refuerzo positivo y negativo, y la asociación de estímulos con respuestas. El papel del docente es fundamental en este enfoque, ya que es quien organiza y dirige el proceso de enseñanza, y se espera que los estudiantes adopten comportamientos específicos mediante un proceso de moldeamiento gradual.

Modelo conductista



Fuente: Rafael Flórez Hacia una pedagogía del conocimiento 1a ed. Bogotá, McGraw-Hill, 1995.

Figura 7. Modelo pedagógico conductista.

Clasificación de Posner

Los cinco currículos simultáneos propuestos por Posner (2003) son:

- **El currículo oficial:** Se encuentra detallado en documentos formales y tiene como objetivo planificar y evaluar lecciones y responsabilizar a los profesores de sus prácticas y resultados.
- **El currículo operacional:** Es aplicado en la práctica y en las pruebas de enseñanza reales. Este tipo de currículo abarca lo que el profesor enseña y los resultados que se esperan que los estudiantes logren mediante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones, existe poca coherencia entre el currículo oficial y lo que realmente se enseña y evalúa.
- **Oculto:** Aquí se incluyen normas institucionales y valores que no son abiertamente reconocidos por los profesores y funcionarios escolares. Aunque no es tan evidente como el currículo oficial y operacional, el currículo oculto tiene un impacto significativo en los estudiantes, incluso mayor que los otros dos tipos mencionados.
- **Nulo:** Se refiere a temas de estudio que no son enseñados o que, aunque forman parte del currículo, parecen carecer de utilidad aparente. Estos temas a menudo se consideran materias o contenidos superfluos (Arrieta y Meza, 2000, p.2).
- **El extra currículo:** Se trata de experiencias planificadas externas al currículo formal, que son de carácter voluntario y están relacionadas con los intereses de los estudiantes (Arrieta y Meza, 2000, p.2).

Al analizar estos currículos, cuatro contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, “el denominado currículo nulo resulta ser una fuente de confusión y ocasiona pérdidas de diversa índole, como recursos humanos, materiales y financieros. Su presencia representa un factor definitivamente contaminante, desfavorable y perjudicial para los otros currículos” (Arrieta y Meza, 2000, p.11).

Considerando lo revisado a lo largo de los referentes conceptuales, encontramos las bases para la construcción del presente programa educativo, el cual se establece a través del conductismo con el cual buscaremos contribuir a la inclusión educativa.

4.4. Procedimiento para el diseño

El diseño del presente programa educativo tiene un antecedente previo que fue nuestro último año de la carrera de psicología educativa, durante las clases de seminario de titulación y las prácticas profesionales. El tema surgió por la incertidumbre respecto a ¿qué tan capacitados están los docentes para atender a una población con discapacidad dentro de un aula regular? Nos enfocamos en el tema autista, ya que durante las prácticas profesionales conocimos e investigamos respecto al tema, llegando a la conclusión que la atención temprana en personas con TEA es primordial para desarrollar al máximo su potencial y obtener una mejor calidad de vida en el futuro; es por esto que consideramos que el nivel de desarrollo que abarca la primaria, por el rango de edad es el más adecuado para fomentar el desarrollo de sus habilidades.

Durante la investigación realizada durante el octavo semestre en seminario de titulación, para llegar a la construcción del estado del arte llegamos a la conclusión que existe una carencia de formación profesional de los docentes con respecto a la atención de alumnos diagnosticados con TEA, que llegan a incluirse dentro del aula regular en donde ejercen ellos su profesión; y que sería importante que se generen oportunidades de formación, capacitación y actualización dentro de las instituciones educativas, para que los docentes sean capaces de enfrentarse a este tipo de situaciones.

Por tal motivo se realizó la planeación de una propuesta de programa educativo basándose en los elementos de la docente, así como de la detección de áreas de oportunidad a trabajar para mejorar su práctica, y, por otra parte, dar a conocer información relevante acerca del tema del TEA y la inclusión educativa, los cuales tiene como objetivo el desarrollar y generar la apropiación del perfil docente en un marco de inclusión. Así mismo, el mejoramiento de sus funciones como figura educativa y el desarrollo de habilidades comunicativas para un mejor desempeño laboral, usando como herramienta transversal la metodología TEACCH fundada en 1966 por el Dr. Schopler, ya que es importante abrir un puente de comunicación con el alumno para poder trabajar e integrarlo en las diferentes actividades dentro y fuera del aula.

4.4.1. Detección de necesidades

Metodología:

Se realizaron tres entrevistas con maestras titulares de una escuela primaria particular e inclusiva en la Ciudad de México. Estas maestras imparten materias diversas como español, informática e inglés. Además, se entrevistó a dos monitoras educativas, una con formación en psicología y la otra en pedagogía, quienes brindan apoyo en el aula a los alumnos con NEE. Todas las entrevistadas tienen experiencia trabajando con alumnos con TEA durante el ciclo escolar 2023-2024. Para la revisión de las entrevistas, se empleó un método de análisis de contenido temático. Se discutió la formación profesional y experiencia de las maestras en relación con el TEA y a la inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales en el aula regular. Se abordaron las dificultades, logros, estrategias y recursos utilizados para favorecer la inclusión, destacando la importancia de la adaptabilidad y la atención a las necesidades individuales de cada alumno con TEA. Algunas maestras mencionaron la necesidad de formación continua para ofrecer una educación inclusiva y de calidad.

Las maestras tienen opiniones positivas sobre las monitoras y el método TEACCH, observando mejoras en el aprendizaje de los alumnos con TEA cuando se aplica correctamente, esto ha sido observado con dos estudiantes que han mostrado mejoras significativas en sus procesos de inclusión dentro del aula, teniendo mejor comunicación con sus maestras y compañeros. Las monitoras destacan la importancia de adaptar el método a las necesidades individuales de cada alumno. Sin embargo, se identificaron carencias en la formación de los maestros en la atención de alumnos con TEA y se sugirió más capacitación para mejorar la inclusión. Las monitoras consideran que trabajar con alumnos con TEA es una experiencia enriquecedora a nivel personal y profesional, destacando la importancia de la paciencia, la búsqueda de información y estrategias nuevas, y el conocimiento individual de cada niño más allá de su diagnóstico.

En resumen, se detectó la disposición de los maestros para aprender y mejorar sus prácticas educativas en lo que se refiere al TEA, así como la importancia del apoyo de las monitoras en la inclusión de estos alumnos. Se destaca la necesidad de difundir el método TEACCH por su flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno, como señalan tanto las maestras como las monitoras durante las entrevistas.

Resultados de la detección:

Los resultados del estudio revelan que las necesidades educativas especiales de los alumnos con TEA en el contexto de la educación primaria son diversas e incluyen:

- Dificultades en la comunicación e interacción social.
- Necesidad de apoyo en la autorregulación emocional y conductual.
- Necesidad de estrategias de aprendizaje individualizadas.
- Necesidad de un entorno educativo estructurado y predecible.

Es por esto que la capacitación en la implementación del método TEACCH es importante porque les permite adquirir las habilidades necesarias para apoyar de manera efectiva a los estudiantes con TEA en el aula regular. El método TEACCH se centra en la organización del entorno, la estructuración de las tareas y la creación de rutinas visuales para ayudar a los estudiantes a comprender y participar en las actividades escolares.

Al capacitar a los maestros en el método TEACCH, se les proporciona herramientas y estrategias específicas para facilitar el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes con TEA en el aula regular. Esto les permite adaptar su enseñanza de manera individualizada, atendiendo a las necesidades particulares de cada estudiante y promoviendo su participación activa en el proceso educativo.

Además, la capacitación en el método TEACCH ayuda a los maestros a comprender mejor las características del TEA y a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades de estos estudiantes. Esto contribuye a crear un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso, donde todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan aprender y desarrollarse de manera óptima.

En resumen, la capacitación de maestros en el método TEACCH es fundamental para garantizar una educación de calidad y una inclusión efectiva de los ocho estudiantes con TEA en el aula regular, que estudian en esta escuela.

4.4.2. Planteamiento de objetivo general

Esta tesis tiene como objetivo diseñar una propuesta de capacitación docente a nivel primaria con el fin de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnos con la condición TEA, para así fomentar su autonomía y mejorar su comunicación en el aula, a través de la implementación del método TEACCH.

Objetivos específicos del taller:

- Brindar a los docentes el conocimiento y la aplicación del método TEACCH, para mejorar la calidad de la educación inclusiva de los alumnos con TEA, y promover su autonomía, participación y bienestar dentro del aula.
- Generar comprensión y sensibilización sobre el TEA entre el personal docente de primaria, promoviendo un ambiente inclusivo y empático en el aula.
- Que el docente identifique las fortalezas del alumno con TEA para propiciar el aprendizaje y éxito en un ambiente inclusivo.
- Diseñar un programa de capacitación para los docentes de primaria, con el fin de mejorar sus habilidades en la inclusión educativa y adecuaciones curriculares de alumnos autistas, utilizando el método TEACCH.
- Que el docente facilite la integración del alumnado con TEA en el aula regular, al crear un entorno estructurado con un sistema de trabajo predecible y visual que le ayude al alumno autista a comprender las normas, las rutinas y las tareas.
- Que el docente promueva la interacción del alumnado con TEA con sus compañeros y profesores, al mejorar sus habilidades sociales, comunicativas y conductuales, y al fomentar su motivación y autonomía.

Objetivo del trabajo recepcional de tesis:

- Diseñar un programa de capacitación para docentes de primaria que mejore sus habilidades en la integración educativa de alumnos con TEA a través del método TEACCH.

4.4.3. Delimitación de contenidos

El programa educativo está diseñado y dirigido a las y los maestros de educación básica a nivel primaria, tiene como objetivo establecer un acompañamiento con el docente que le ayude a analizar mediante un proceso formativo el cómo se fortalecen las habilidades y conocimientos con los que cuenta el alumno; por medio del trabajo con la metodología TEACCH como una estrategia de aprendizaje para mejorar su práctica en el aula.

El programa educativo que proponemos tiene por título “TEAporta en el aula” la construcción de su eje temático se basa en los principios de la teoría conductual y el TEACCH, los cuales son fundamentales para propiciar la autonomía, aprendizaje y comunicación de los alumnos, aportando a la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa en un marco de inclusión. “TEAporta en el aula” está dividida en tres fases: Inicial, de profundización e integración, a continuación se muestra el diseño.

- **Fase inicial:** Consiste en presentarle al docente el contexto del programa educativo, por lo que se le da información concreta que le ayude a ubicarse en la temática del taller y en el trabajo a realizar.
- **Fase de profundización:** Consiste en revisar cada uno de los elementos de la metodología TEACCH, para llevarlos a la práctica, para tener una mejor comprensión de lo que cada uno significa, ya que son la base del programa, por ello se encuentran reflejados en “TEAporta en el aula”, los cuales se acomodaron de acuerdo con los fines que este persigue. Esta fase consiste en ayudar al docente a identificar capacidades y habilidades propias de su formación.
- **Fase de integración:** Consiste en la reconstrucción de saberes, conocimientos y aprendizajes que le ayuden al docente a mejorar su práctica en el aula.

Tabla 4. Diseño General del Programa “TEAporta en el aula”

| Fase inicial | Fase de profundización | Fase de integración |
|--------------|------------------------|------------------------|
| Autismo | Estructura física | Enseñanza estructurada |

| | | |
|--------------|--------------------|--------------------------------------|
| Conductismo | Agenda diaria | Inclusión y atención a la diversidad |
| Comunicación | Sistema de trabajo | Barreras de aprendizaje |
| Autonomía | Apoyos visuales | Evaluación en alumnos TEA |
| TEACCH | | Cierre, reflexión y seguimiento. |

Fuente: Elaboración propia

4.4.4. Seguimiento y evaluación

Evaluación y seguimiento de la intervención educativa basada en el método TEACCH para docentes de nivel primaria y alumnos con TEA:

La evaluación y seguimiento de la intervención educativa tienen un papel crucial para asegurar la efectividad y el logro de los objetivos planteados en el programa educativo dirigido a los docentes, este busca fomentar la inclusión efectiva de los alumnos con TEA. Para ello, se llevarán a cabo diversas estrategias de evaluación en diferentes etapas del proceso:

1. Evaluación formativa durante la intervención:

Se implementará una evaluación formativa para monitorear el progreso de los docentes en la adquisición de conocimientos y competencias. Se utilizarán diferentes herramientas, como cuestionarios de autoevaluación, enlaces de vídeos descriptivos respecto a los temas propuestos y el uso de un portafolio de evidencias.

2. Evaluación de la implementación en el aula:

Cuando los docentes completen la formación, evaluarán la implementación en el aula. Aplicarán los conceptos aprendidos en la práctica y adaptarán la metodología de trabajo, materiales y actividades según las características individuales de los alumnos con TEA.

3. Evaluación final de la intervención:

Al concluir la intervención educativa, se llevará a cabo una evaluación final para analizar el alcance de los objetivos generales establecidos. Se compararán los resultados obtenidos con las metas planteadas al inicio de la formación continua. Esta evaluación proporcionará una visión global del éxito de la intervención y permitirá identificar lecciones aprendidas y posibles áreas de mejora para futuras iniciativas.

En resumen, la evaluación y seguimiento de la intervención educativa basada en el método TEACCH estarán presentes en todas las etapas del proceso. A través de una evaluación sistemática y continua, se busca garantizar que los docentes adquieran las herramientas necesarias para fomentar la comunicación no verbal, autonomía y adaptar sus metodologías para la inclusión efectiva de alumnos con TEA. Asimismo, se asegurará el progreso de los estudiantes con TEA, en su desarrollo académico y social, promoviendo así una educación más inclusiva y centrada en respeto a la diversidad presente en el aula.

4.5. Estructura del programa

1. Planeación del programa de trabajo por sesión.

Formato

El programa implementado en este trabajo titulado “TEAporta en el aula” es de autoría propia, desarrollado específicamente para los propósitos de esta propuesta de intervención; tiene un formato teórico-práctico, por lo tanto, plantea el desarrollo emergente de una educación basada en la enseñanza estructurada como una vía para mejorar las habilidades y capacidades del maestro.

Al término, el maestro mostrará dominios para:

- Reconocer sus habilidades y capacidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la reflexión y aplicación de la metodología TEACCH.
- Experimentar el trabajo con apoyos visuales.

- Conocer las ventajas de trabajar desde la inclusión
- Conocerá a través de un modelamiento cómo puede utilizar una agenda diaria y una estructura física organizada a la hora de enseñar algún contenido específico.

Método de enseñanza:

- Teórico - Práctico.

Esquema de Evaluación:

- Realización de una evaluación basada en criterios de desempeño con rúbricas adecuadas al proceso formativo del docente.

Instrucciones Generales para la Evaluación:

- Que el docente evalúe con rúbricas el nivel de aporte y funcionalidad del programa dentro del aula.

Fase inicial

Sesión 1

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|------------------------|----------|------|
|------------------------|----------|------|

| | | |
|---|--|---|
| Conociendo el Trastorno del Espectro Autista. | Comprender el trastorno del espectro autista de manera precisa a través de cuadros comparativos y videos informativos. | Inicial |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Cuadros comparativos. ● Papel ● Lápiz ● Videos informativos ● Cuestionario. ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |

Se retoman los conocimientos previos del docente en torno al TEA, contestando las siguientes preguntas:

- ¿Sabes qué es el TEA?
- ¿Dónde lo has escuchado?
- ¿Conoces a personas con TEA?
- ¿Sabes cuáles son las causas del TEA?
- ¿Sabes cómo tratar a una persona autista?

Una vez contestadas las preguntas, el docente observa el cuadro comparativo en torno al TEA y sus niveles de funcionalidad, así como un cuadro con ejemplos dados con la clasificación según el DMS-V. Ver **Anexo 1**.

Al terminar de revisar el material respecto al TEA, el docente, verá algunos videos propuestos para comprender de una forma más clara y visual el tema del autismo.

- Reaño, E. [[@ernestoreano7264](#)]. (2020, octubre 28). Los “niveles” de autismo. Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=IUPuGEbemvo>
- TÚyTEA [[@tuytea787](#)]. (2021, septiembre 12). ¿QUÉ es el AUTISMO? (En MENOS de 5 MINUTOS). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nYhnkmWm1ek>
- Entera, T. E. A. [[@enteratea6788](#)]. (2021, septiembre 22). Mitos y realidades del autismo,¿los conocías? Youtube. <https://www.youtube.c>

El docente revisará las respuestas del cuestionario para constatar el número de respuestas correctas que obtuvo en su evaluación; y en la parte designada escribirá una reflexión sobre lo aprendido, así como las dudas surgidas en esta sesión. Ver **Anexo 3**.

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

[om/watch?v=tvTft83v](https://www.facebook.com/watch?v=tvTft83v)

[J78](#)

- Ampudia, A. (2023).
Síndrome de Asperger"
- *El testimonio de un niño*
- *¿Qué es el Síndrome de Asperger?*
- *CLARÍN.*
- *(1) Video / Facebook.*
Recuperado 11 de agosto de 2023, de https://www.facebook.com/watch/?extid=W A-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1Cymibextid=2Rb1fByv=1066066208118741

Al revisar los materiales, el docente contesta un breve cuestionario de verdadero y falso, con los tópicos relevantes para el tema, para conocer el nivel de comprensión obtenido. Ver **Anexo 2.**

Sesión 2

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---|--|---|
| Conductismo | Explicar la forma adecuada de utilizar el condicionamiento operante en niños con TEA de forma clara utilizando problemas situados. | Inicial |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>Se retoman los conocimientos previos de los docentes con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Conoces lo que es el conductismo y el concepto de condicionamiento? ● En caso de no conocer este concepto, ¿a qué crees que se refiera? | <p>Se le presentará un problema situado al docente que debe resolver a continuación, empleando lo aprendido, hasta el momento:</p> <p>Tienes un alumno autista, que le gusta el tacto y es bueno manejando la información de manera visual, puede convivir con un niño a la vez, pues está aprendiendo a socializar.</p> | <p>El maestro evaluará con una rúbrica su respuesta al ejemplo. Ver Anexo 5.</p> <p>Una vez calificado escribirá una reflexión en torno al nivel de logro que obtuvo y qué puntos fue fuerte, cuáles débiles y cómo podría corregirlo y pensar en cómo llevarlo al aula.</p> |

A continuación, se le brindará información acerca del conductismo con un resumen del tema. Ver **Anexo 4**.

Posteriormente, el docente verá un video para comprender de una mejor forma el beneficio del conductismo o condicionamiento.

- Eowyna. (2019, 10 mayo).

Condicionamiento operante autismo [Vídeo].

YouTube.<https://www.youtube.com/watch?v=UpkitOw2w30>

- ¿Cómo lo integramos a la clase y que se adapte al trabajo en el aula?
- ¿Qué estrategias implementarías?

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

Sesión 3

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---|---|--|
| Comunicación en el autismo | Identificar formas de comunicación no verbal, de manera específica, realizando un mapa mental. | Inicial |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Tríptico ● Videos ● Papel ● Lápiz ● Rúbrica de evaluación ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| Se le da a conocer al docente a través de un mapa conceptual que es la comunicación no verbal y la clasificación de los actos no verbales conformados en cuatro categorías, según Ekman y Friesen (1969). Ver Anexo 6 , retomando los conocimientos de la sesión | <p>El docente, después de ver los videos propuestos, reflexionará en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué observaste en el video “Autismo no verbal”? ● ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de Carly? | <p>Una vez realizado el mapa se calificará con una rúbrica para comprobar si este es específico y retoma los puntos más relevantes de la información proporcionada en la sesión. Ver Anexo 7.</p> <p>Se integrará el mapa en la carpeta de trabajo.</p> |

anterior acerca de los niveles de funcionalidad en el TEA.

El docente verá cinco videos propuestos para reflexionar sobre el tema de la comunicación en el TEA y generar empatía.

- Alkurhah [@Alkurhah]. (2014, septiembre 25). Autismo No Verbal. Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=HfQsqQyIq7c>
- Universal, E. [@ElUniversalMex]. (2018, noviembre 5). Así es como un niño con autismo percibe el mundo. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0-X2gqto7Z4>
- Luca, M. H. [@mihermanoluca9077]. (2022, abril 28). Mi Hermano Luca. Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=X4jqAGWWWhSE>

- ¿De qué manera observaste que Carly se comunicaba?
- ¿Después de ver el video “retraso en el lenguaje en niños con TEA” en qué grupo se encuentra Carly y por qué?
- Después de ver el video, ¿por qué unas personas con autismo pueden hablar y otras no? ¿Qué harías para comunicarte con Carly?
- ¿Cuál de los videos te llamó más la atención y por qué?

Finalmente, y a partir de lo aprendido los maestros elaboran un mapa mental.

- NeuropediatríayTDAH[@NeuropediatríayTDAH]. (2020, octubre 5). Retraso del lenguaje en niños. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kzp4KrxuXpU>
- PANAACEA [@PANAACEA]. (2019, noviembre 23). ¿Por qué algunas personas con #autismo pueden hablar y otras no? (5/20). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NVtvdjGi758>

Sesión 4

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---|--|---|
| Autonomía | Aprender a desarrollar la autonomía de los alumnos con TEA de manera práctica a través de un problema situado. | Inicial |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>El docente verá un video sobre el manejo de los alumnos con TEA en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asociación Educar para el Desarrollo Humano (Director). (2018, julio 18). <i>Consejos para el manejo de niños con autismo en el aula</i> / Dr. Roberto Rosler. https://www.youtube.com/watch?v=JdqAXUDja2E | <p>Una vez identificado cómo se fomenta la autonomía en el aula, el docente escribirá qué elementos puede recuperar para implementar en el aula en el caso específico de su alumno o alumnos con TEA al responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué nivel de autonomía consideras que tiene tu alumno? ● ¿Por qué? | <p>El maestro evaluará con rúbrica su respuesta al ejemplo que sitúa. Ver Anexo 9.</p> <p>Una vez calificado escribirá una reflexión en torno al nivel de logro que obtuvo y qué puntos fue fuerte, cuáles débiles y cómo podría corregirlo, para pensar en cómo llevarlo al aula.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Posteriormente, recuperará la información proporcionada en el video en un cuadro comparativo. Anexo 8 .</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones podrías implementar? (recuerda retomar la información del cuadro y complementar). | <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> |
|---|---|--|

Sesión 5

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|--|--|
| <p>¿Qué es la metodología TEACCH?</p> | <p>Que el docente comprenda la metodología TEACCH claramente, realizando un esquema.</p> | <p>Inicial</p> |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| <p>Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas.</p> | <p>Aula regular</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Papel • Lápiz • Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>El docente contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabes que es el método TEACCH? | <p>Se les dará una pequeña explicación a manera de ejemplo acerca de lo que es un esquema para que el docente realice uno con la información</p> | <p>El maestro califica su esquema con la rúbrica correspondiente. Ver Anexo 12.</p> |

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te imaginas que propone? <p>El docente verá un video acerca de la metodología TEACCH, el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iceph. (2021, 12 julio). Clase Qué es el método TEACCH [Video]. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=1TarheEPU8w <p>Posteriormente, responderán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el método TEACCH? • ¿Cómo debe ser la estructura espacial? • ¿Cómo debe ser la estructuración temporal? • ¿Que es un sistema de trabajo? | <p>proporcionada en el inicio. Ver Anexo 11 .</p> <p>El maestro realizará el esquema recuperando la información del video y de la infografía.</p> | <p>A partir de este hará una pequeña reflexión en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras algún elemento de la metodología TEACCH en tu aula? • ¿Por qué? • ¿Cómo te imaginas que podrías implementarlo? • ¿Qué aprendiste o te pareció interesante de la sesión? <p>Se le solicitará al docente que lo mantenga en su carpeta de trabajo para que pueda recuperar esta información en el momento que lo requiera.</p> |

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|----------|------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son los objetivos del método TEACCH? ● ¿Cuáles son los beneficios? ● ¿Se parece en algo lo que explico en el vídeo con la idea que tenías de lo que es el método TEACCH? <p>Finalmente observa la infografía para cerciorarse de que tan completas fueron sus respuestas y complementar la información. Ver Anexo 10.</p> | | |

Fase de profundización

Sesión 6

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---|---|--|
| Organización de la estructura física | Conocer la importancia de la estructura física adecuada para trabajar con el alumno con TEA utilizando ejemplos. | Profundización |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>Se le solicita al docente que realice un plano de su salón de clases, este se retomará en el desarrollo de la sesión.</p> <p>Después de eso se le presenta una infografía de la organización de la estructura física y su importancia. Ver Anexo 13.</p> <p>Una vez revisado el material se le solicitará que tome su plano</p> | <p>Después de que se realice la reflexión se le solicitará al docente que haga algunos planos haciendo ejemplos usando las siguientes situaciones:</p> <p>-El alumno se distrae fácilmente si tiene muchos estímulos a su alrededor.</p> <p>-Cómo estructurar el aula para realizar actividades grupales.</p> | <p>El maestro escribirá una reflexión sobre cómo es que esta información le ayudará a organizar sus clases y cómo las pondrá en práctica, calificará su producto final con una autoevaluación, le asignará un valor y justifica por qué considera que esa es su calificación. Ver Anexo 14.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>y, reflexione si es adecuado su orden del aula.</p> | <p>Orden de los materiales del aula a los que acceden los alumnos.</p> | <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> <p>Se le solicita al docente que para la siguiente sesión traiga:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recortes o impresiones de actividades diarias realizadas en el aula. ● Velcro ● cartulina o cartón ● Plumones |
|--|--|---|

Sesión 7

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|---|---|
| <p>Trabajar con una agenda diaria en el aula</p> | <p>Ejecutar el uso de agendas diarias adecuadamente realizando un ejemplo en el aula de clases.</p> | <p>Profundización</p> |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| <p>Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas.</p> | <p>Aula regular</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo ● Recortes ● Impresiones |

| Inicio | Desarrollo | Cierre |
|--|---|--|
| <p>El docente contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Has hecho uso de agendas? • ¿Te han sido de utilidad? • ¿Sueles usarlas? <p>Posteriormente, verán dos videos con información respecto al tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ana Romero Saucedá. (2016, 23 abril). Cómo trabajar con niños con autismo o TGD dentro del aula de infantil [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vcbYDaOBrlQ • NeuroActiva. (2020, 29 septiembre). Apoyos Visuales en casa Tutorial | <p>El maestro hará una agenda diaria utilizando el instructivo y los materiales que haya juntado para la sesión, ya sean impresiones, recortes o dibujos; deberá considerar que esta esté basada en las actividades diarias que suele realizar para que esta le resulte de ayuda.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o cartón • Velcro • Plumones <p>El maestro califica su producto final utilizando la rúbrica, de ser necesario corregirá su agenda. Ver Anexo 16.</p> <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>NeuroActiva[Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ipflPv-unQO</p> <p>Después de ver los videos revisará el manual para hacer una agenda diaria. Ver Anexo 15.</p> | | |
|--|--|--|

Sesión 8

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|--|--|
| El sistema de trabajo independiente con alumnos TEA en el aula | Identificar el sistema de trabajo adecuado para alumnos TEA a través de ejemplos situados. | Profundización |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |

Se comenzará con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es el sistema de trabajo que utilizas con tus alumnos?
- ¿Lo consideras adecuado?
- ¿Cuáles son tus puntos fuertes?
- ¿Cuáles son tus puntos débiles?

Una vez contestadas estas preguntas se pasará a revisar un mapa conceptual relacionado con el sistema de trabajo del método TEACCH. Ver **Anexo 17**.

Una vez revisado, contestará las siguientes preguntas para que reflexione en torno en esta información:

- ¿Había considerado las cuatro preguntas clave para poder realizar actividades de forma independiente?
- ¿Alguna vez has organizado las

Se le presentan ejemplos de las adecuaciones que se pueden realizar para crear un sistema de trabajo en el aula. Ver **Anexo 18**.

Una vez revisados los ejemplos se le solicita al docente recuperar una planeación y que la use de base para crear las adecuaciones necesarias, recuperando la información del sistema de trabajo y los ejemplos.

Después de hacer las adecuaciones se le pide que lo califique con la rúbrica correspondiente. Ver **Anexo 19**.

Aunado a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos fueron los cambios que tuvo que realizar?
- ¿Nota la diferencia entre la planeación inicial y la que quedó después de retomar la información de la sesión?
- ¿Qué tan complicado fue retomar lo aprendido al corregir la planeación?

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

Se le solicitará que basado en esta planeación piensen que dibujos, impresiones o recortes les servirían para

| | | |
|---|--|--|
| <p>actividades en sistemas de colores?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Había considerado la importancia del concepto de “acabado”? • ¿Cómo podría incorporarlas a sus planeaciones? | | <p>explicar el procedimiento para realizar las actividades en el aula y traerlo para trabajar en la siguiente sesión.</p> <p>Se le solicita al docente que para la siguiente sesión traiga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recortes o impresiones de actividades diarias realizadas en el aula. • Diurex • Cartulina o cartón • Plumones |
|---|--|--|

Sesión 9

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---------------------------------|--|-------------------|
| Apoyos visuales en la enseñanza | Realizar apoyos visuales creativos usando materiales como impresiones, recortes o dibujos. | Profundización |
| Tiempo | Espacio | Materiales |

| <p>Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas.</p> | <p>Aula regular</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo ● Recortes ● Impresiones ● Cartulina o cartón ● Diurex ● Plumones |
|--|---|---|
| <p>Inicio</p> | <p>Desarrollo</p> | <p>Cierre</p> |
| <p>El docente responderá las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Hay imágenes en tu aula? ¿De qué son? ● ¿Con qué fin las colocaste? ● ¿En qué partes del salón se encuentran? ● ¿Has considerado la utilidad que tienen las imágenes en el salón? ● Si no, ¿cuáles son los motivos por los que no tienes imágenes pegadas en el aula? <p>Tras contestar estas preguntas se observarán tres videos sobre apoyos visuales.</p> | <p>Se pasará a revisar un manual de cómo realizar apoyos visuales creados por la psicóloga Fátima Molero para una más clara comprensión de los mismos. Ver Anexo 20.</p> <p>Utilizando recortes, impresiones, o dibujando, el maestro seguirá el instructivo para hacer un apoyo visual que le sea de utilidad en el aula y se adecue a sus necesidades.</p> | <p>Una vez realizados los apoyos visuales, el maestro califica su producto con la rúbrica. Ver Anexo 21.</p> <p>Se le solicita que piense qué espacios del aula le será útil usarlos y que comience a integrarlos en su aula.</p> <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> |

- VAMOS A INSPIRARNOS. (2022, 21 enero). Beneficios de los apoyos visuales [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yg97gfnhIGs>
- TEAtreves. (2018, 4 noviembre). TEAtreves | ¿Qué es un pictograma? [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9I-28awAJ9A>
- auTICmo TV - Tu canal sobre Autismo en Youtube. (2021, 15 enero). APOYOS VISUALES y AUTISMO: Recursos que FUNCIONAN. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xjpVTjKuMNU>

Fase de integración

Sesión 10

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|---|---|---|
| Enseñanza estructurada | Conocer lo que es la enseñanza estructurada y el porqué es adecuada para el trabajo en grupo en donde se incluyan alumnos TEA utilizando ejemplos. | Integración |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>El maestro contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué es una agenda visual? ● ¿Qué son los apoyos visuales? ● ¿A qué se refiere la estructura física en el método TEACCH? | <p>Se le presentarán imágenes de lo que es la enseñanza estructurada y el maestro debe identificar los elementos de la enseñanza estructurada. Ver Anexo 22.</p> <p>Una vez resuelto los califica para saber en cuantos acertó, se le solicita que refuerce aquellos que más se le</p> | <p>Una vez realizado el ejemplo deberá contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por qué ordenaste el aula así? ● ¿Qué diferencias notas a la estructura que solía tener tu aula? |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Posteriormente, verá dos videos a modo de resumen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estefany Cardoso. (2020, 3 febrero). ENSEÑANZA ESTRUCTURADA [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Jh9IpvidSwU ● Teacch #autismo. (s. f.). Recuperado 11 de agosto de 2023, de https://www.youtube.com/shorts/mFof1GIQEoc | <p>dificulto identificar. Ver Anexo 23.</p> <p>Al terminar será su turno de dibujar un ejemplo basado en su aula.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Notas avances ahora de cuándo comenzaste? ● ¿Qué te parece más interesante de la enseñanza estructurada? <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> |
|--|--|---|

Sesión 11

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|---|--|
| Inclusión educativa y atención a la diversidad en el aula. | Conocer formas de inclusión y atención a la diversidad adecuadas para el trabajo en el aula utilizando un cuadro comparativo. | Integración |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular. | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz |

| Inicio | Desarrollo | Cierre |
|---|--|---|
| <p>El maestro reflexionará en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Promueve la integración de tus alumnos? ● ¿Qué tan equitativo eres al momento de dar la participación a tus alumnos? ● ¿Generas cambios en la planeación para que los contenidos estén al alcance del entendimiento de los alumnos con TEA? ● ¿Promueves el respeto a las desigualdades entre tus alumnos? <p>Una vez contestadas las preguntas se observará un video.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marisol Delgado Ibarra. (2021, 12 agosto). El TEA y la Inclusión Educativa en México[Vídeo]. | <p>Una vez visto el video y contestado el cuestionario se pasará a revisar las diferencias entre integración educativa, educación inclusiva moderada y educación inclusiva radical. Ver Anexo 24.</p> <p>A partir de este identifica en qué nivel de integración se encuentra y ¿por qué?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Carpeta de trabajo <p>Para finalizar escribirá una lista de formas en las que promoverá la inclusión de los alumnos autistas, el cómo va recuperando la información proporcionada para atender la diversidad en el aula.</p> <p>Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>YouTube.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=eN7LjD0Dp-M</p> | | |
|--|--|--|

Sesión 12

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|---|--|
| Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) | Identificar las Barreras de Aprendizaje y Participación para integrar un alumno TEA dependiendo de sus necesidades, utilizando ejemplos situados dentro del aula regular. | Integración |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| Se comenzará recuperando saberes previos con las siguientes preguntas: | Retomando el video, el maestro identificará qué barreras enfrenta su alumno con TEA en el aula. | El maestro calificará el ejemplo realizado con la rúbrica de evaluación. Ver Anexo 25 . |

- ¿Sabes qué son las barreras de aprendizaje y participación?
- De ser así, ¿cuáles identifica que enfrentan los alumnos con la condición autista?

Para reforzar la información verán un video.

- *Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación* - YouTube. (s. f.). Recuperado 10 de agosto de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=YrvS4hWVN1A>

Usando de ejemplo el ejercicio anterior, el maestro deberá pensar en el alumno con TEA, escribir su nombre y contemplar que es necesario para eliminar las Barreras de Aprendizaje y Participación que identificó que enfrenta el alumno con TEA.

Al finalizar, de ser necesario, puede corregir su ejemplo situado para que cumpla con lo especificado en la rúbrica.

Para terminar, realizará una reflexión en torno a las diferencias que nota entre sus anteriores planeaciones y la realizada durante la sesión.

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

Sesión 13

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|---|---|
| Evaluación en alumnos TEA | Establecer formas de evaluación en alumnos TEA adecuados dependiendo a sus necesidades a través de una rúbrica de evaluación. | Integración |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>El maestro contestará las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo eran los exámenes cuando eras estudiante? ● ¿Cómo evalúas a tus alumnos? ● ¿Has integrado o modificado elementos en tus evaluaciones? ● ¿Consideras adecuadas las evaluaciones para tus alumnos? | <p>El maestro retoma un aprendizaje esperado y a partir de una rúbrica ajusta los niveles de logro que debe alcanzar el alumno.</p> <p>Para esto deberá retomar lo visto en la sesión anterior.</p> | <p>El maestro contesta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo adecuarías tus evaluaciones para calificar a un alumno con TEA? ● ¿Cómo integrarías las actividades del método teacch en la evaluación continua de un alumno con TEA? |

Después de contestar estas preguntas reflexivas, se les presentarán ejemplos de actividades que pueden evaluar los aprendizajes esperados según el tema o materia aprendiendo. Ver **Anexo 26**.

- ¿Cuál crees que sea el mayor reto de evaluar a un alumno con TEA?
- ¿Crees que al utilizar estas herramientas para adecuar tus planeaciones te facilite el proceso de evaluación?

Al finalizar deberá reflexionar si es que ha cambiado su forma de planear la enseñanza y favorecer el aprendizaje y evaluación de los alumnos TEA.

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

Sesión 14

| Nombre de la actividad | Objetivo | Fase |
|--|--|--|
| Llegando al cierre, la reflexión y el seguimiento. | Evaluar los aprendizajes adquiridos durante las sesiones del programa propuesto a través de un cuestionario. | Integración |
| Tiempo | Espacio | Materiales |
| Tiempo estimado de elaboración de la sesión: 2 horas. | Aula regular | <ul style="list-style-type: none"> ● Papel ● Lápiz ● Carpeta de trabajo |
| Inicio | Desarrollo | Cierre |
| <p>El docente recupera el cuestionario que se hizo en la primera sesión respecto a lo que esperaba de esta intervención, compara si es que se cumplieron sus expectativas e inferencias y ¿por qué?</p> <p>Después escribirá lo que aprendió y cómo lo ha llevado al aula.</p> | <p>Posteriormente, el maestro contestará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué opinas de la intervención? ● ¿Cumplió tus expectativas? ● ¿Consideras que hay algún tema que debería agregarse? ● ¿Consideras que hay algún tema que te | <p>Finalmente, se les proporciona la liga de un blog en el que encontrarán materiales de apoyo y un foro en el que podrán agregar comentarios, esto con la finalidad de crear una comunidad de aprendizaje virtual en el que se puedan apoyar más adelante junto con otros colegas comentando sus experiencias y retroalimentar más el taller.</p> |

resultó de poca relevancia?

- ¿Recomendarías a un colega este programa educativo?

<https://mitzibel123.wixsite.com/teaporta-en-el-aula>

Se guardarán los trabajos realizados en la sesión en la carpeta de trabajo.

Se les agradece mucho la participación y el interés por aprender y mejorar su práctica educativa, reconociendo el esfuerzo del docente por formar parte de la capacitación.

Eres un ejemplo para tus colegas y tus alumnos.
¡Gracias!

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado las implicaciones de incluir alumnos TEA dentro del aula regular. Encontramos que las mayores dificultades que presentan los docentes son: La comunicación, falta de estrategias personalizadas, necesidad de apoyo en la regulación emocional y conductual del alumno.

La comunicación no verbal y regulación de los alumnos dentro del TEA es de suma importancia para garantizar su sana inclusión en el aula regular, ya que a partir de esta se asegura su autonomía, buena socialización y aprendizaje en la escuela.

Alguna de las consideraciones que los docentes y monitoras deberían tener en cuenta al atender esta población es:

- Tener una constante actualización sobre sistemas de trabajo dentro del aula.
- Ser empáticos con las NEE de los alumnos dentro del espectro autista.
- Ser tolerantes con el ritmo de aprendizaje de los alumnos con TEA.

Ya que como se ha revelado en las entrevistas realizadas, los docentes no están completamente capacitados para atender a esta población, sin embargo, están interesados en aprender y actualizarse para brindar una mejor atención, por otro lado, al contar con figuras educativas de apoyo como son las monitoras pueden llegar a facilitar la inclusión de alumnos con TEA.

Esta propuesta de intervención busca dar estrategias flexibles para la atención de alumnos con TEA, con actividades que pueden implementarse en el aula, para adaptar la metodología de la enseñanza del docente, se sugiere que estas se realicen pensando en los intereses y necesidades del alumno, ya que cada uno tiene su propia personalidad y cada caso es diferente.

En cuanto a la posición del TEACCH respecto a la inclusión de niños con TEA, para el instituto TEACCH Chapel Hill Center, ubicado en carolina del norte, 2021; menciona lo siguiente:

- **Preparación para el éxito:** El programa TEACCH reconoce la importancia de preparar a todas las personas con TEA para un funcionamiento exitoso en la sociedad. Cada individuo con TEA debe recibir enseñanza con el objetivo de funcionar con éxito y con el menor número de restricciones posibles.

- **Entorno menos restrictivo:** Las decisiones sobre la inclusión de niños con TEA en entornos integrados deben ser coherentes con el principio del “entorno menos restrictivo”. Ninguna persona con TEA debe ser privada innecesariamente de acceso a actividades educativas significativas. Sin embargo, es importante destacar que el concepto de “entorno menos restrictivo” requiere un aprendizaje adecuado. Las decisiones de colocación también deben considerar la capacidad de los estudiantes para aprender y funcionar dentro del entorno seleccionado.
- **Evaluación individualizada:** Las actividades inclusivas para niños con TEA deben basarse en una evaluación individual de las habilidades y destrezas del niño para funcionar y participar en el entorno. La inclusión es apropiada solo cuando se realiza una evaluación adecuada y se toman medidas preparatorias antes de la colocación. Por lo general, estas actividades deben contar con el apoyo de profesionales capacitados en TEA que puedan brindar asistencia y evaluar la idoneidad de la actividad.
- **Equilibrio adecuado:** La inclusión nunca debe reemplazar la continuidad completa de los servicios. Se debe ofrecer la plena inclusión a todas las personas con TEA que puedan tener éxito en un entorno integrado. La inclusión parcial puede ser apropiada para otros alumnos con TEA. Las clases y escuelas especiales también deben mantenerse como opciones para garantizar un equilibrio adecuado.

Estos puntos fueron considerados al momento de diseñar la propuesta de programa de intervención, pues se hace la sensibilización a las necesidades educativas especiales del alumno, pero sin centrarse de lleno en lo que el alumno no logra hacer, sino al contrario, se fomenta buscar las fortalezas para trabajar desde ahí y así mejorar sus habilidades de comunicación, autonomía y aprendizaje en el aula.

Alcances y limitaciones:

El método TEACCH es un enfoque educativo que se basa en la estructuración del ambiente, la adaptación del currículo, el uso de apoyos visuales y la individualización de la enseñanza, para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales de las personas con TEA.

La propuesta de taller aborda los siguientes aspectos del método TEACCH: Los principios teóricos, los componentes básicos, las estrategias de evaluación e intervención, los materiales y recursos, y las pautas de aplicación en el aula.

El objetivo de la propuesta de taller es brindar a los docentes el conocimiento y la aplicación del método TEACCH, para mejorar la calidad de la educación inclusiva de los alumnos con TEA, y promover su autonomía, participación y bienestar dentro del aula.

El taller consta de catorce sesiones de dos horas cada una, en las que se combinan exposiciones teóricas, actividades prácticas, ejemplos de casos, espacios de reflexión y retroalimentación.

Este se evalúa mediante una prueba de conocimientos previos y posteriores, un cuestionario de satisfacción, y una observación de la implementación del método TEACCH en el aula por parte de los docentes participantes.

Limitaciones:

La detección de necesidades se limita a cinco entrevistas de tres docentes titulares y dos monitoras educativas que han trabajado con alumnos con TEA y algunas otras NEE, en el ciclo escolar 2023-2024, en una escuela privada e inclusiva de la ciudad de México.

Esta limitación se debe a la dificultad para acceder a una muestra más amplia y diversa de docentes que hayan tenido experiencia en la atención de alumnos diagnosticados con TEA.

Esta limitación afecta a la representatividad y generalización de los resultados, ya que no se puede asegurar que las opiniones y percepciones de los entrevistados sean compartidas por otros docentes que trabajen con alumnos con TEA en otros niveles, modalidades o regiones educativas.

Para superar o minimizar esta limitación, se ha realizado una selección cuidadosa de los participantes, asegurando que cumplan con los requisitos de tener experiencia previa en la atención de alumnos dentro del TEA y estar dispuestos a colaborar con la investigación. Además, se ha complementado el análisis de las entrevistas con una revisión exhaustiva y actualizada de la literatura sobre el método TEACCH y la educación inclusiva.

Sugerencias:

Algunas sugerencias a tomarse en cuenta son:

- Se pueden realizar modificaciones a los materiales propuestos en los anexos del programa que presentamos, dependiendo a las necesidades de cada alumno y los materiales o recursos con los que cuente el docente dentro de su contexto educativo.
- Realizar una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del alumno.
- Incorporar tecnología educativa, ya que muchos alumnos con TEA tienen un estilo de aprendizaje visual.
- Utilizar agendas visuales para ayudar a los estudiantes a entender y seguir rutinas diarias.
- Intervención psicoeducativa: Aplicar modelos de intervención psicoeducativa que se centren en las habilidades y preferencias del alumno.
- Asegurar que los docentes reciban formación específica sobre el TEA y las estrategias de intervención educativa.

Papel del psicólogo educativo:

La psicología educativa es una rama de la psicología encargada del estudio del aprendizaje y el desarrollo humano en el campo de la educación. Su investigación, siempre dentro de un marco científico, tiene como objetivo optimizar el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Estos estudios se traducen en nuevos enfoques de estrategias educativas efectivas y los últimos programas de intervención.

El psicólogo educativo no solo se dedica a estudiar cómo aprendemos, sino que también busca aplicar ese conocimiento en el mundo real. Investiga qué estrategias funcionan mejor para cada tipo de alumno, diseña programas de intervención para aquellos con dificultades y asesora a los profesores para que puedan sacar el máximo potencial de sus estudiantes.

La labor del psicólogo educativo no se limita a diagnosticar problemas de aprendizaje. También se encarga de diseñar e implementar programas de intervención personalizados para cada alumno, con el objetivo de que puedan superar sus dificultades y alcanzar sus metas.

El psicólogo educativo utiliza el diseño curricular para planificar y desarrollar programas de enseñanza que se adapten a las necesidades y características de los estudiantes. Algunas formas en que el psicólogo educativo puede utilizar el diseño curricular incluyen:

1. Identificar objetivos de aprendizaje: El psicólogo educativo colabora con los docentes para identificar los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar en un curso o programa educativo. Tal y como se realizó en la detección de necesidades de este trabajo, en donde con la colaboración de las docentes y a partir de entrevistas se delimitó cuáles eran los objetivos de aprendizaje en los alumnos dentro del espectro autista.
2. Adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes: El psicólogo educativo puede sugerir modificaciones en el diseño curricular para adaptarlo a las necesidades específicas de los estudiantes, como por ejemplo, incorporando estrategias de enseñanza diferenciadas para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. En nuestro caso, se propuso el modelo TEACCH para responder a las necesidades educativas que presentan los alumnos dentro del espectro autista, buscando dar una respuesta concisa a las dudas de los docentes referente a las adaptaciones curriculares desde un enfoque conductual.

Tal y como se muestra en este trabajo, nuestro papel como psicólogas educativas fue identificar una problemática e investigar qué posibles soluciones se podrían proporcionar, llegando a realizar una propuesta de intervención para ayudar a los docentes a enfrentar las dificultades de los alumnos dentro del espectro autista al integrarse a un aula regular y aprender.

En resumen, el psicólogo educativo es un profesional fundamental en el ámbito educativo. Su trabajo contribuye a mejorar la calidad de la educación y a crear un ambiente de aprendizaje más positivo e inclusivo para todos.

Referencias

Aguilar, M. (2022). *¿Quién fue Hans Asperger y qué relación tuvo con los nazis?* (s. f.). Recuperado 23 de noviembre de 2023, de <https://www.muyinteresante.es/historia/36230.html>

- Ahmed, S. (2021). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25(1), 45-60.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (DSM-V). Recuperado de: <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Anglim, J., Prendeville, P. y William, L. (2017). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Irlanda: un estudio cualitativo. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 917-931.
- Arrieta De Meza, B. M., & Meza Cepeda, R. D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Artigas, J., y Paula, I. (2012). Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Barnhart, J. (2017). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Canadá: un estudio comparativo. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 677-704.
- Baron, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Baron, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

- Blanco, R. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación: un marco de referencia para la acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 117-139.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green, Nueva York, Estados Unidos.
- Bobbitt, F. (1918). *El plan de estudios*. Compañía Houghton Mifflin, Boston.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brodbeck, A. J., e Irwin, O. C. (1946). *The Speech Behaviour of Infants Without Families*. *Child Development*, 17(3), 209-223.
- Camilloni, A. (2016). *La inclusión educativa: desafíos, políticas y prácticas*. Editorial Bonum.
- Carr, E. G. (1985). Communication and language intervention. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 49-76). Plenum Press.
- Celis, G., y Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México*, 65(1), 7–20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cigman, R. (2007). Inclusión y el modelo social de la discapacidad: implicaciones para la práctica educativa. *Revista de Educación*, 344, 71-86.
- CNDH. (2020). *La accesibilidad universal en México: un derecho humano pendiente*. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/IE-Accesibilidad.pdf>
- Cobral, M. y Marín, C. (2017). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Chile: un análisis de políticas y prácticas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 209-226.

- Crosland, K. y Dunlap, G. (2012). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Estados Unidos: una revisión de la literatura. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 139-153.
- Dahl, M. G. L. (2008). Metodología - Técnicas de instrucción. Chile.
- Dale, R. (1989). *La gobernabilidad de la educación: una perspectiva neoweberiana*. En J. Smyth (Ed.), *Educación crítica: La influencia de la teoría social en la educación* (pp. 229-241). Deakin University Press.
- Dawson, M. (1991). *Learning in Autism*. En J. H. Byrne (Series Ed.) & H. Roediger (Vol. Ed.), *Learning and memory: A comprehensive reference: Cognitive Psychology*. New York: Elsevier.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2009). La educación inclusiva en Iberoamérica: conceptos, tendencias y desafíos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 24-40.
- Echeita, G. (2009). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid Narcea Ediciones.
- Edelson, D. (2009). *Estilos de aprendizaje y autismo*. Autism Research Institute.
- Ekman y Friesen (1969) La comunicación no verbal <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448175743.pdf>
- Escalante, R. (2001). La educación inclusiva: una propuesta para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 11-38.
- Escalante, R. (2005). La integración educativa en México: avances, desafíos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16. [Documento en línea].
- Ferster, C. B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits of autistic children. *Child Development*, 32(3), 437-456.

- Fester, C. B., y M. K. DeMyer (1975). “Un método para el análisis experimental de la conducta de niños autistas”, en S. Bijou y D. M. Baer (comps.). *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*, vol. 2, Trillas, México.
- Flores, M. (1994). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la historia, Volumen 10(2)*, 125-154
- Florián, L. (2010). Capacidad fija o capacidad cambiante: ¿Qué entendemos por capacidad? *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 5-10.
- Fortuny, J. y Sanahuja, J. (2020). La inclusión educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en la escuela ordinaria: un estudio de caso. *Revista de educación inclusiva*, 13(1), 9-26.
- Franklin, B., Gagné, R. M., Bruner, J. S., y Ausubel, D. P. (1982). *Principles of instructional design (2ª ed.)*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, Estados Unidos.
- Frith, U. (1995). Dyslexia: can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology*, 12, 6-17.
- Frost, L., y Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system training manual (2ª ed.)*. Pyramid Educational Products, pp. 725-745. https://www.researchgate.net/publication/11775627_The_Picture_Communication_System
- García, A. (2010). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 624–638.
- García, G. R. (2023, 19 noviembre). *Breve Historia de la Educación Especial en México*. Blog de Ciencias Sociales y Sociología | Sociólogos. <https://sociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>

- García, I. (2013). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. Revista de Educación Inclusiva, 2(2), 49-62.
- García, I. (2018). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- García, J. (2010). La educación inclusiva: un modelo de futuro. Editorial CCS.
- García, J. y Hernández, M. (2016). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en España: un estudio exploratorio. *Revista de Educación*, 372, 97-120.
- García, J; Romero, J., y Sandoval, M. (2000). La integración educativa en México: avances, desafíos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 17-49.
- García, M. A. (1995) “Autismo infantil como trastorno generalizado del desarrollo;Autismo nuclear y co-morbilidad diagnóstica”. Maestría en Psicología cognitiva. Univ. de Palermo. Bs. As.
- Gómez , I. (2006). El entorno familiar y comunitario del niño con autismo.» Varona, n° 43 : 45-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563011.pdf>.
- Gómez, A. (2021). El método TEACCH: una herramienta para la integración educativa de los estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista de educación inclusiva*, 14(1), 45-60.
- Gonzales, L., Lara, A., Campos, A., Bolaños, C. y Contreras, M. (2021). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Perú: un estudio de buenas prácticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(1), 31-56.

- González, A., Rivera, M. y Domínguez, M. (2016). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 467-483.
- Hodgdon, L. A. (2002). Estrategias visuales para mejorar la comunicación: elaboración y uso adecuado. España. Universidad de salamanca. pp.1-13. Recuperado de: <https://www.catedraautismeudg.com/professionals/tinc-un-nen-amb-autisme-a-laula/estrategies-visuals.pdf>
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism: International Journal of Research and Practice*, 4(1), 63-83.
- Kauffman, J. y Anastasiou, D. (2013). El modelo social de la discapacidad: perspectivas ideológicas y dificultades para su aplicación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 7(1), 33-54.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., y Volkmar, F. (2003). The enactive mind, or from actions to cognition: Lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1430), 345-360. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1202>
- Koegel, R. L., y Koegel, L. K. (1988). *Generalized responsivity and pivotal behaviors*. En R. L. Koegel y A. Rincover (Eds.), *Advances in applied behavior analysis*. (pp. 41-66). Plenum Press.
- Ley general de educación. (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Art. 41. [México].
- Lindsay, W. R., y Stoffelmayr, B. E. (1982). The effects of operant conditioning on the social behavior of an autistic child. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(2), 157-161.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

- Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., y Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 18-31.
- Marchant, C. (2009). Educación inclusiva: una mirada desde la diversidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-26.
- Martell, L. (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología. *Revista de ciencias de la educación*, 1(17), 66-73. Recuperado de: [09 Artículo 7.pdf \(uabjo.mx\)](#)
- Martin, G., y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta, que es y cómo aplicarla*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid.ppp.1-15 Recuperado el 13 de octubre de 2023, de https://conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/modificacion%20de%20conducta%20que%20es%20y%20como%20aplicarla.pdf
- Martínez, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en México: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 1105-1128.
- Martínez, M. y Monteiro, E. (2017). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en la educación secundaria. *Revista de Educación*, 376, 133-156.
- Massager, B. (2019). *Comunicación y lenguaje en el TEA*. ITA. *Especialistas en salud mental*. Recuperado 24 de noviembre de 2023, de <https://itasaludmental.com/blog/link/170>
- McEachin, J. J., Smith, T., y Lovaas, O. I. (1987). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 359-372.

- McGee, G. G. (2016). *The TEACCH communication curriculum*. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 167-195). Springer. [me-a-laula/estrategias-visuals.pdf](#)
- Merino, C. (2012). El método TEACCH: una propuesta educativa para personas con trastornos del espectro autista. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 153-166.
- Mesibov, G. B., y Howley, M. (2010). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion*. Routledge. Recuperado de: [Acceso al currículo para alumnos con trastornos del espectro autista | \(taylorfrancis.com\)](#)
- México. (1940). Ley Orgánica de Educación. Diario Oficial de la Federación. Art. 8.
- México. (1940). Ley Orgánica de Educación. Diario Oficial de la Federación. Art. 92.
- México. (1942). Ley Orgánica de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Art. 120
- México. (2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la Federación.
- México. (2014). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. Diario Oficial de la Federación.
- México. (2019). Reforma constitucional en materia educativa. Diario Oficial de la Federación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA)*.
- Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. (2019). *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*.
- Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 113-132.

Recuperado de: [Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación \(SAAC\) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

- Mirenda, P. (2016). Comunicación aumentativa y alternativa (CAA). *Aula Abierta*, 44(1), 3-10.
- Moralo, M. y Montanero, M. (2019). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Extremadura: un estudio de opinión. *Revista de Educación*, 384, 145-168.
- NIDCD. (2010). *Resumen- Etapas del desarrollo del habla y del lenguaje*. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2017, marzo 6). <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/etapas-del-desarrollo-del-habla-y-el-lenguaje>
- Ortega, J. (2010). Efectividad de la intervención conductual intensiva en el autismo: una revisión meta-analítica. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 27(1), 71-87.
- Parks, S. (1983). The effects of a behavioral program on the social behavior of an autistic child. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 14(2), 143-147.
- Patiño, L. (2018). Teorías y Métodos Conductismo y Enfoque Cognitivo. Fundación Universitaria del Área Andina, pp. 62-75.
- Piñeros, M., y Toro, L. (2012). El método ABA (Applied Behavior Analysis) y su aplicación en el trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 169-186.
- Posner, G. J. (2003). *Análisis del currículum*. McGraw-Hill, prácticas para la escuela y el hogar. Troy: Michigan. QuirkRoberts. Publishing. <https://www.catedraautismeudg.com/professionals/tinc-un-nen-amb-autis>

- Puerta, A. R. (2019, noviembre 1). *Teoría de la mente: qué es, desarrollo, actividades para trabajarla*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/teoria-de-la-mente/>
- Puigdellívol, A.I. (2009). Gobierno Vasco. Recuperado de [g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)
- Ramon, J. (2020, mayo 11) *Bettelheim, el psicoanálisis y el autismo*. Neurociencia con el Dr. José Ramón Alonso. <https://jralonso.es/2020/05/11/bettelheim-el-psicoanalisis-y-el-autismo/>
- Rangel, A. (2017). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Colombia: un análisis de la normativa y las experiencias. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 121-144.
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., y Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, vol.10, CD009260.
- Riviére, A. (1997). *Desarrollo normal y Autismo (1/2)*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 19 de abril de 2022, de http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Robles, M.[mariblanca67](2014, 24 de Septiembre).*Resumen TEACCH*. Recuperado de:<https://www.slideshare.net/mariblanca67/resumen-teacch-39669906>
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). *A theoretical approach to the deficits in infantile autism*. *Development and Psychopathology*, 3(2), 137–162.
- Romero, J. (2014). La educación especial en México: una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 15-32. [Documento en línea].
- Romero, J. y García, J. (2013). La educación especial en México: una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 15-32.

- Rutter, M. (1985). *Infantile autism and other pervasive developmental disorders*. En M. Rutter y L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (2nd ed., pp. 545-566). Blackwell Scientific Publications.
- Rutter, M., y Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(2), 159-186.
- Sánchez, A. (2024). Método Teacch para el desarrollo del alumnado con TEA. Recuperado 17 de mayo de 2024, de https://educayaprende.com/metodo-teacch-tea/#La_ensenanza_estructurada_como_eje_central
- Sánchez, L. (2021). Eficacia del método TEACCH en personas con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica y de la Salud*, 12(2), 123-132.
- Santana, R., y Zambrano, J. (2023). La metodología TEACCH en la educación especial: una revisión bibliográfica. *Revista de educación inclusiva*, 16(1), 45-60.
- Sanz, A., Cervera, M., Gutiérrez, A., Martínez, P., y Baixauli, I. (2018). Efectividad de la metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 66(10), 337-346.
- Schopler, E. (1966). The treatment and education of autistic and related communication handicapped children (TEACCH). *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6(2), 97-103.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., y Hearsey, K. (1995). *Structured teaching in the TEACCH system*. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243–268). Plenum Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- SEP. (2019). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial. Recuperado de: http://www.dgadae.sep.gob.mx/EEPF/doc/Diagnosticos/2019/2019_Diag_S295.pdf
- Simeonsson, R. J., Olley, J. G., y Rosenthal, S. L. (1987). *Early intervention for children with autism*. En M. J. Guralnick y F. C. Bennett (Eds.), *The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children* (pp. 275-296). Academic Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. pp.52-80. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Sollá, M. (2013). La educación inclusiva: una mirada desde la diversidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(66), 11-26.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2019). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Strain, P. S., y Smith, B. J. (2008). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Paul H. Brookes Publishing.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace y World, Nueva York, Estados Unidos.
- Tanner, D., y Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. Macmillan, Nueva York, Estados Unidos.
- Tarjiah, S. y Riyanti, D. (2019). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Indonesia: un estudio de caso. *International Journal of Special Education*, 34(1), 1-14.

- TEACCH Chapel Hill Center. (2021). *Inclusión de niños con autismo: La posición de TEACCH*. Recuperado 12 de marzo de 2024, de <https://www.bridges4kids.org/articles/2003/4-03/TEACCH4-03.html>
- Tincani, M., Crozier, S., y Alazetta, L. (2006). The picture exchange communication system: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*(2), 177–184.
- Trujillo, M. (2015). La educación especial en México: una mirada desde la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(66), 19-42.
- Tyler, R. W. (1973). ¿Qué bases psicológicas deberían orientar el currículo de la escuela secundaria? *Revista de Educación, 252*, 7-16. <https://doi.org/10.14422/ride.i252.y1973.002>
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina. pp. 1-136. Recuperado de: <https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/179-teoria-curricular-5-sem?download=1525:principios-basicos-del-curriculum>
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. *Biblioteca Digital*. Recuperado 18 de mayo de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre inclusión educativa*. *Biblioteca Digital*. (s. f.). Recuperado 18 de mayo de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- UNESCO. (2007). Directrices sobre inclusión educativa.

- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción—UNESCO Biblioteca Digital*. Recuperado 18 de mayo de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vázquez, L. L., Moo, C. D., Bautista, E. M., Magriñá, J. S., y Méndez, N. I. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: Actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75061>
- Vázquez, M. (2015). *La atención educativa de los alumnos con Trastornos del Espectro Autista*. RedParaCrecer. Recuperado 23 de noviembre de 2023, de https://www.redparacrecer.org/cgi-win/be_alex.cgi?Acceso=T009900017488/0yOpc=SocNetyNombrebd=redparacrecer
- Wing, L. (1988). El continuo de las características autistas. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnóstico y evaluación en el autismo* (pp. 91-110). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0792-9_7
- Zambrano, A. y Orellana, M. (2018). La inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 153-174.
- Zenteno, A. y Leal, J. (2016). La inclusión educativa de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) en Bolivia: un estudio de caso. *Revista Boliviana de Investigación*, 21(1), 65-80.

Anexos



Anexo 1.

Cuadro comparativo y ejemplos de niveles según el DSM V



| NIVELES DE FUNCIONALIDAD | NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 |
|--|---|---|--|
| Independencia | Pueden ser capaces de vivir de forma independiente con apoyo. | Es probable que necesiten apoyo constante para llevar a cabo actividades de la vida diaria y es posible que requieran supervisión en entornos nuevos o estresantes. | Es probable que necesiten apoyo constante en todas las áreas de su vida y es posible que requieran supervisión las 24 horas del día. |
| Comunicación social | Necesitan ayuda para comunicarse, interactuar socialmente | Las oraciones son generalmente muy simples y la expresión extra verbal muy llamativa, incluso para un observador casual. | Las personas en el nivel más profundo del espectro limitan la comunicación verbal a unas pocas palabras y su iniciativa de otros para interactuar es pobre en la mayoría de los casos. |
| Comportamientos restringidos y repetitivos | Necesitan ayuda para adaptarse a los cambios en su entorno. | Las personas con autismo en este nivel tienen dificultades significativas para comunicarse, socializar y adaptarse a los cambios. | Su comportamiento es extremo, por ejemplo: Es una persona que pasa la mayor parte de su tiempo inmersa en conductas estereotipadas, como movimientos continuos o sonidos repetitivos. |

Realizada con información del artículo «DSM-V: la nueva clasificación de los TEA» de Rubén Palomo Seldas.

Fuente: Elaboración propia.

CLASIFICACIÓN DEL AUTISMO - SEGÚN DSMV

TEA Grado 1 Necesita Ayuda



TEA Grado 2 Necesita bastante ayuda



TEA Grado 3 Necesita mucha ayuda



| Comunicación social | Comunicación social | Comunicación social |
|--|--|---|
| Sin ayuda, las dificultades de comunicación social causan alteraciones importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a la apertura social de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido | Deficiencias notables en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales que son aparentes incluso con apoyos; inicio limitado de interacciones sociales y respuestas reducidas a la apertura social de otros | Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones marcadas en el funcionamiento, con un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de los otros |
| Comportamientos restringidos y repetitivos | Comportamientos restringidos y repetitivos | Comportamientos restringidos y repetitivos |
| La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía | Inflexibilidad del comportamiento, dificultades para afrontar el cambio u otras conductas restringidas/repetitivas aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvias a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta | Inflexibilidad del comportamiento, extrema dificultad para afrontar cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad/dificultad intensa al cambiar el foco de interés o la conducta |

Referencia: Vicky. (2021, 11 febrero). *Tipos de autismo según el DSM 5*. Pinterest.

<https://www.pinterest.es/pin/812970170234583794/>

Anexo 2.

Cuestionario

Las personas con TEA siempre tienen discapacidades intelectuales:

Verdadero b)Falso

El TEA se puede diagnosticar en la edad adulta:

Verdadero b)Falso

Las personas con TEA tienen dificultades para comunicarse: Verdadero

Verdadero b)Falso

Las personas con TEA siempre tienen comportamientos repetitivos:

Verdadero b)Falso

Las personas con TEA tienen dificultades para comprender las emociones de los demás:

Verdadero b)Falso

Los niveles de funcionalidad del TEA son determinados por el CI (coeficiente intelectual):

Verdadero b)Falso

Las personas con TEA pueden tener habilidades excepcionales en áreas específicas:

Verdadero b)Falso

El TEA solo afecta a los niños:

Verdadero b)Falso

El TEA es causado por una mala crianza o por vacunas:

Verdadero b)Falso

Las personas con TEA no pueden tener relaciones sociales satisfactorias:

Verdadero b)Falso

Referencia: Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anexo 3.

Respuestas:

- Las personas con TEA siempre tienen discapacidades intelectuales: **Falso**
- El TEA se puede diagnosticar en la edad adulta: **Verdadero**
- Las personas con TEA tienen dificultades para comunicarse: **Verdadero**
- Las personas con TEA siempre tienen comportamientos repetitivos: **Falso**
- Las personas con TEA tienen dificultades para comprender las emociones de los demás: **Verdadero**
- Los niveles de funcionalidad del TEA son determinados por el CI (coeficiente intelectual): **Falso**
- Las personas con TEA pueden tener habilidades excepcionales en áreas específicas: **Verdadero**
- El TEA solo afecta a los niños: **Falso**
- El TEA es causado por una mala crianza o por vacunas: **Falso**
- Las personas con TEA no pueden tener relaciones sociales satisfactorias: **Falso**

Referencia: Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anexo 4.

CONDUCTISMO CONDICIONAMIENTO OPERANTE

y autismo

El conductismo se basa en el análisis de la relación entre los estímulos y las respuestas que conforman el entorno físico, biológico y social del organismo, y cómo estos influyen en el aprendizaje y la adaptación del individuo.

Conceptos básicos

- Entre los conceptos básicos que maneja el conductismo, encontramos los siguientes:
 - Estímulo: cualquier incentivo, información o señal que provoca una respuesta en el individuo.
 - Respuesta: conducta de un organismo resultado de la reacción a un estímulo.
 - Condicionamiento: aprendizaje que surge tras el estudio de los estímulos y de las respuestas.
 - Refuerzo: consecuencia de una conducta humana que incrementa la posibilidad de que vuelva a reproducirse.
 - Castigo: consecuencia de una conducta humana que disminuye las probabilidades de que una conducta vuelva a reproducirse.

El condicionamiento operante se usa con niños autistas para:

- Modificar sus conductas disruptivas, autolesivas o inadecuadas, mediante el uso de refuerzos y castigos contingentes a la conducta.
- Enseñarles habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y de autonomía, mediante el uso de refuerzos positivos y programas de economía de fichas.
- Establecer imitaciones verbales y no verbales, mediante el uso de modelos de aprendizaje de discriminación y reforzamiento diferencial.
- Generalizar los aprendizajes a diferentes contextos y situaciones, mediante el uso de estímulos discriminativos y reforzadores generalizados.

Proceso de modelado de comportamiento:

El comportamiento está condicionado por muchos factores internos y externos. Cada comportamiento tiene su propósito y resultados específicos.

Para ello se podrían utilizar las siguientes herramientas:

- Refuerzo positivo de la conducta: está ligado al aumento de la probabilidad de que se repita una conducta, a partir de aquella que se suma a la consecuencia.
- Refuerzo negativo de la conducta: está ligado al aumento de la probabilidad de ocurrencia de la conducta, de la o eliminación de un estímulo a la consecuencia.
- Castigo positivo: se refiere a disminuir el comportamiento al agregar o aumentar un estímulo en consecuencia.
- Castigo negativo: El castigo negativo está ligado a la reducción de la conducta, a la sustracción o eliminación de un estímulo por consecuencia.
- Extinción: cuando una conducta disminuye en frecuencia o tras la retirada de los reforzadores que la mantuvieron.

Fuentes de Información: Refuerzo Positivo. (s/f). autismo TEAyudo. Recuperado el 1 de junio de 2023, de <https://www.autismoteayudo.com/castellano/m%C3%A9todo-teayudo/refuerzo-positivo/>
Torres, A. (2017, febrero 7). Condicionamiento operante: conceptos y técnicas principales. Psicologiamente.com. <https://psicologiamente.com/psicologia/condicionamiento-operante>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5.

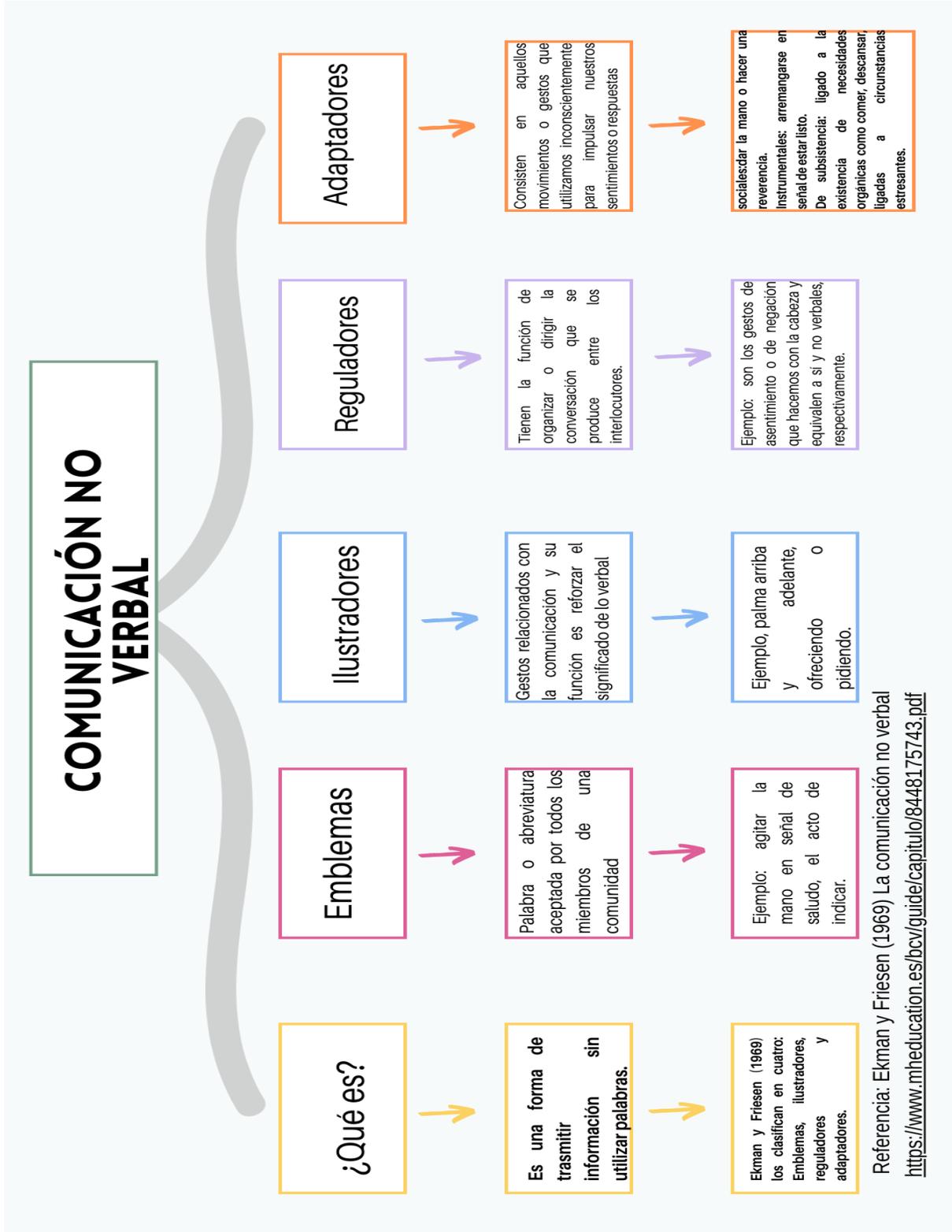
RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| Se identifica claramente el problema y se describe de forma detallada y precisa, propone su relación con la realidad educativa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se realiza un análisis profundo del problema, identificando claramente sus causas y consecuencias y presentan relaciones claras entre ellas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| La propuesta de solución es clara y está bien organizada, facilitando la comprensión de las ideas presentadas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se propone una solución clara y bien fundamentada, considerando las limitaciones o dificultades de implementación y proponer relaciones claras con el análisis previo del problema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se evalúa de forma detallada y precisa la viabilidad de la solución, considerando todos los recursos y factores necesarios para su implementación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente:Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: el mapa mental no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: el mapa mental cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: el mapa mental cumple con cuatro criterios
4. Excelente: el mapa mental cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | Total |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Aborda de manera completa y precisa el tema de la comunicación y el autismo. Se incluyen los conceptos clave, como las diferencias en la comunicación no verbal, la dificultad para entender y utilizar el lenguaje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Muestra originalidad y creatividad en su diseño. Utiliza una variedad de elementos visuales para representar las relaciones entre los conceptos, como iconos y colores. El diseño general es atractivo y fácil de entender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los conceptos y las relaciones entre ellos son precisos y coherentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Es fácil de leer y entender. Los conceptos se presentan de manera clara y concisa. Los elementos visuales y de diseño se utilizan de manera coherente y efectiva. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se enfoca en la relación entre la comunicación y el autismo, muestra cómo la comunicación afecta a las personas con autismo y cómo pueden mejorar sus habilidades de comunicación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8.

| Atención del alumno TSA en el aula | | | |
|---|---|--|---|
| | VISTA | OIDO | TACTO |
| SE REFIERE A: | Utilizar apoyos visuales que ayuden al alumno a entender las indicaciones | Utilizar frases cortas y concisas, con un lenguaje literal | Prestar atención en aspectos sensoriales del alumno |
| CUALES IDENTIFICAS EN TU ALUMNO | | | |
| QUE ESTRATEGIAS IMPLEMENTARIAS | | | |
| QUE EJEMPLOS DA EL VIDEO | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: el mapa mental no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: el mapa mental cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: el mapa mental cumple con cuatro criterios
4. Excelente: el mapa mental cumple con todos o la mayoría de los criterios

| Temas | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| Aborda de manera completa y precisa el tema de la comunicación y el autismo. Se incluyen los conceptos clave, como las diferencias en la comunicación no verbal, la dificultad para entender y utilizar el lenguaje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Muestra originalidad y creatividad en su diseño. Utiliza una variedad de elementos visuales para representar las relaciones entre los conceptos, como iconos y colores. El diseño general es atractivo y fácil de entender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los conceptos y las relaciones entre ellos son precisos y coherentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Es fácil de leer y entender. Los conceptos se presentan de manera clara y concisa. Los elementos visuales y de diseño se utilizan de manera coherente y efectiva. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se enfoca en la relación entre la comunicación y el autismo, muestra cómo la comunicación afecta a las personas con autismo y cómo pueden mejorar sus habilidades de comunicación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

HABLEMOS SOBRE EL MÉTODO TEACCH

¿CUÁLES SON SUS ORÍGENES?



TRATAMIENTO Y EDUCACIÓN DE NIÑOS CON AUTISMO Y PROBLEMAS ASOCIADOS DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL, FUE FUNDADO EN 1966 POR EL DR.SCHOPLER, EN LA UNIVERSIDAD DE CAROLINA DEL NORTE.

¿SABÉS QUÉ ES EL METODO TEACCH?

ÉL SE ENFOCA EN COMPRENDER LA CULTURA DEL AUTISMO, CÓMO LAS PERSONAS CON TEA APRENDEN Y EXPERIMENTAN EL MUNDO, PARA QUE ESAS DIFERENCIAS EXPLIQUEN LOS SÍNTOMAS Y LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO.



OBJETIVOS:

- CREAR INDEPENDENCIA Y LA INICIATIVA EN LA COMUNICACIÓN POR DISTINTAS RAZONES Y UNA VARIEDAD DE SITUACIONES.
- INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN Y LA HABILIDAD PARA EXPLORAR Y APRENDER.
- SUPERAR LOS PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

Fuente:elaboración propia

Sistema de trabajo

EL SISTEMA DE TRABAJO AYUDA A ORGANIZAR DETERMINADAS ACTIVIDADES. ÉSTE PROPORCIONA FORMAS SIGNIFICATIVAS, ORGANIZADAS Y EFECTIVAS DE REALIZAR ACTIVIDADES ESPECÍFICAS. TAMBIÉN HACE CONCRETO EL CONCEPTO DE "ACABADO" Y LE APORTA SIGNIFICADO PARA CADA ALUMNO.

LA ESTRUCTURA FÍSICA.

DEBE ORGANIZARSE EL ENTORNO DE MODO QUE EL NIÑO ENTIENDA DÓNDE SE REALIZAN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES Y DÓNDE SE GUARDAN LOS MATERIALES. LOS CONCEPTOS ESENCIALES A TENER EN CUENTA CUANDO SE PREPARA UNA ESTRUCTURA FÍSICA

CLARA SON:
*ESTABLECER LÍMITES FÍSICOS Y/ O VISUALES CLAROS

*MINIMIZAR DISTRACCIONES VISUALES Y AUDITIVAS (AYUDAR AL NIÑO A CENTRARSE EN EL CONCEPTO PRINCIPAL Y NO EN LOS DETALLES IRRELEVANTES TAMBIÉN, EVITAR QUE HAYA UNA SOBRECARGA SENSORIAL.)

ESTRUCTURA TEMPORAL

HORARIOS

- UNA CLAVE O CLAVES QUE INDIQUE QUÉ ACTIVIDADES OCURRIRÁN Y EN QUÉ SECUENCIA. SECUENCIA CLARAMENTE TEMPORIZADA.
- LISTA ESCRITA, TARJETAS ESCRITAS, LISTAS AUTOCOMPROBABLE, CALENDARIO SEMANAL DE CLASES PARTICULARES.



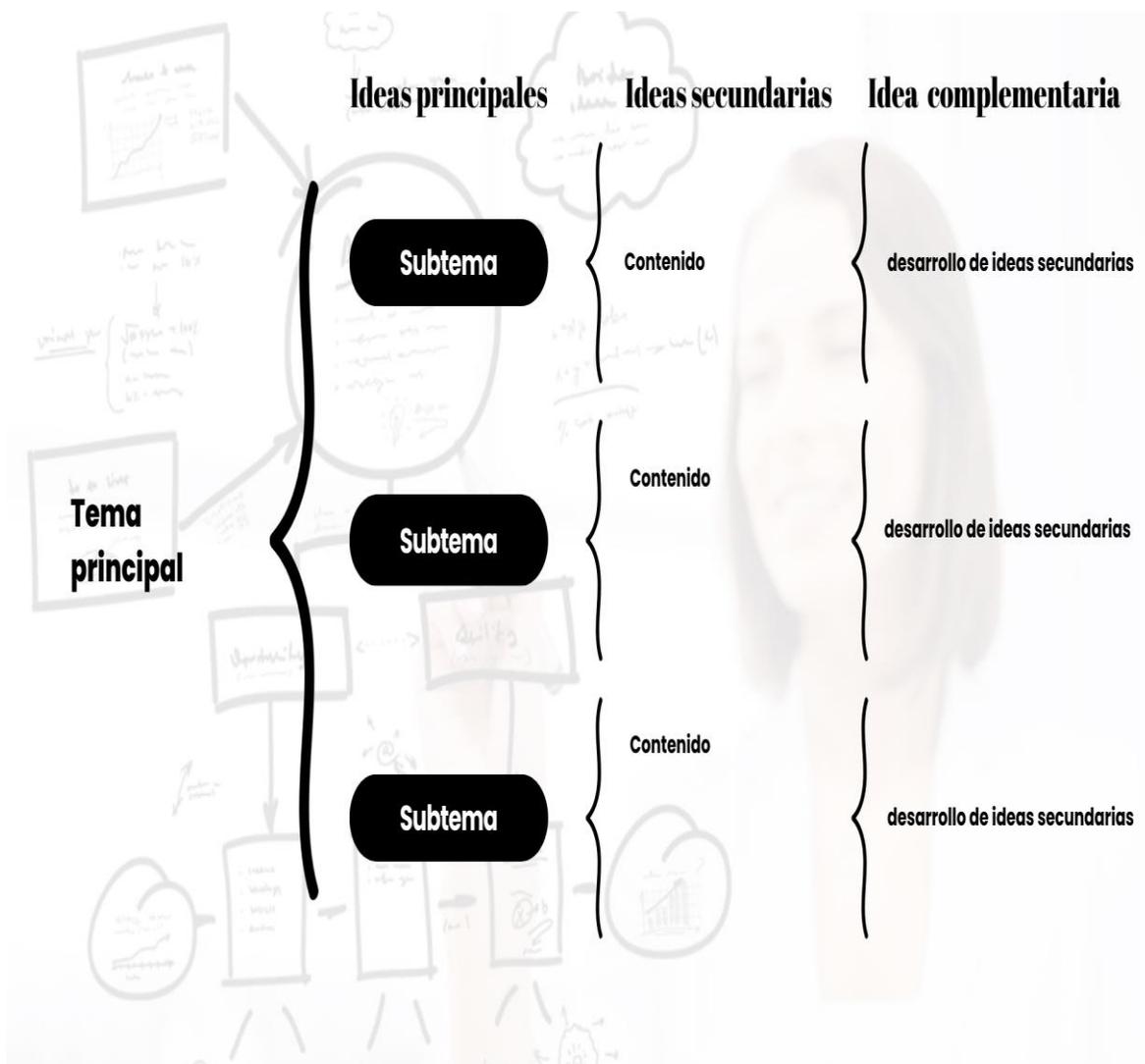
Referencias: .

Mesibov, G. B., & Howley, M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión. Autismo Ávila.

Robles, M.[mariblanca67](2014, 24 de Septiembre).Resumen TEACCH. Recuperado de:
<https://www.slideshare.net/mariblanca67/resumen-teacch-39669906>

Fuente:Elaboración propia.

Anexo 11.



Fuente:Elaboración propia.

Anexo 12.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

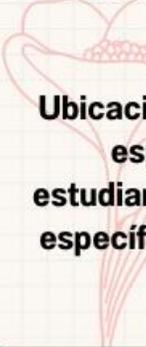
| Temas | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| El docente demuestra la comprensión de los principios fundamentales del método TEACCH, y logra identificar sus componentes clave entorno al TEA. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El docente puede explicar el propósito y la relevancia del método TEACCH en el contexto educativo de alumnos TEA. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El docente puede describir cómo se podría utilizar el método TEACCH en el aula regular en el que se encuentre insertado un alumno TEA. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El docente siguió el ejemplo, por lo que la información esta bien organizada y resulta fácil de comprender el tema de la "metodología TEACCH" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El docente demuestra comprensión de cómo el método TEACCH puede ayudar a los estudiantes neurotipicos y TEA, a aprender y desarrollar habilidades. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Estructura física.

Estructurando la enseñanza

Ubicación: Requiere una ubicación específica. En el caso de estudiantes de más edad, puede ser específica para la habilidad que se está enseñando.



enseñanza uno a uno

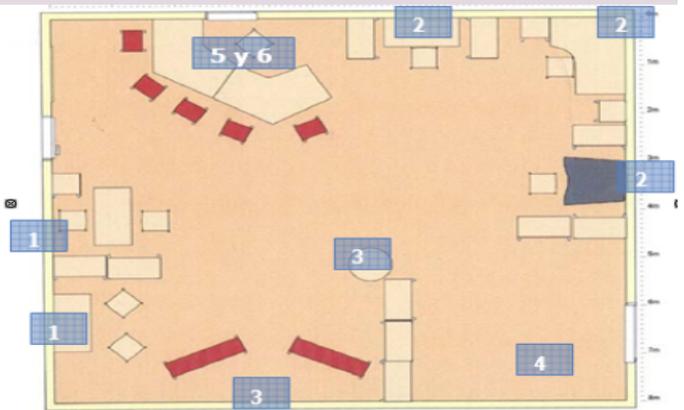
Ubicación del adulto respecto al estudiante. ¿Dónde se sitúa el adulto en relación al estudiante mientras se lleva a cabo la sesión de aprendizaje? Debe decidirse en función del objetivo de la actividad y de las necesidades del estudiante:



Estructura del aula

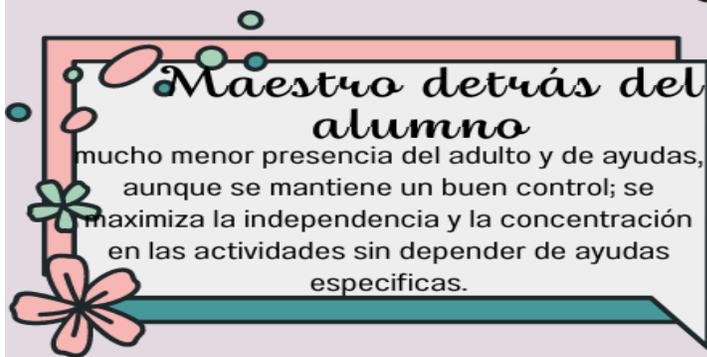
Ejemplo de estructura de aula: Las áreas que deben prepararse son:

- 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.)



maestro de frente

es más exigente desde un punto de vista social; se requiere atención y responder a otra persona; a menudo se usa para evaluación, comunicación y actividades sociales.



Maestro detrás del alumno

mucho menor presencia del adulto y de ayudas, aunque se mantiene un buen control; se maximiza la independencia y la concentración en las actividades sin depender de ayudas específicas.



Información recuperada de: Resumen teacch. (s. f.).
<https://www.slideshare.net/mariblanca67/resumen-teacch-39669906>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 14.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| Temas | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| El docente demuestra una comprensión clara y detallada del tema | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| La reflexión se basa en información precisa y relevante, siendo capaz de identificar y explicar las ideas clave del tema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El docente es capaz de ir más allá de la descripción superficial del tema y profundizar en las indicaciones y aplicaciones del tema, mostrando una comprensión más profunda, siendo capaz de hacer conexiones significativas entre el tema y otras ideas o experiencias personales. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| La reflexión está bien estructurada, organizada, escrita con claridad, coherencia, siendo que las ideas se presentan de manera lógica y fáciles de seguir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| La reflexión muestra originalidad y creatividad en la forma en que se presenta el tema. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15.

MANUAL PARA HACER UNA: AGENDA VISUAL

EJEMPLO DE AGENDA DE PICTOGRAMAS



1 REÚNE LOS MATERIALES NECESARIOS:
-VELCRO
-IMAGENES IMPRESAS O FOTOS.
-TIJERAS
-PAPEL CONTAC O MICA
-HOJAS DE COLOR O FOMI
-CARTULINA O MINI PIZARRA

2 EN CASO DE USAR CARTULINA O CARTÓN LO FORRAMOS CON CONTAC O MICA

3 DESPUÉS, PLASTIFICAMOS LAS IMAGENES CON EL CONTAC O MICA

4 A CONTINUACIÓN, PEGAMOS EL VELCRO EN EL PANEL. PONEMOS UNA TIRA DE VELCRO PARA PODER MOVER LA FLECHA Y OTRA TIRA PARA PEGAR LOS PICTOGRAMAS.

5 DESPUÉS, PEGAMOS EL VELCRO CONTRARIO (MACHO O HEMBRA) EN LA PARTE DE ATRÁS DE LOS PICTOGRAMAS Y UN TROCITO PEQUEÑO DELANTE, AL LADO DE LA PALABRA ESCRITA.

UNA AGENDA VISUAL FORMA PARTE DE LA METODOLOGÍA TEACCH, CREADA EN LOS AÑOS 70 PARA TRABAJAR CON PERSONAS CON TEA. ES COMO UNA AGENDA AL USO, PERO CON IMÁGENES.

Fuentes: PsicoEvolutivo. (2021, 10 diciembre). ¿Cómo hacer una agenda visual? - Marta, psicóloga del desarrollo. Psicólogos especialistas en Autismo (TEA). <https://psicoevolutivo.es/blog/como-hacer-una-agenda-visual>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 16.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| La agenda visual presenta información clara y coherente en un diseño visualmente impresionante y original. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los elementos visuales son altamente relevantes, legibles y ayudan a resaltar la información clave. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los objetivos son claros, alcanzables y específicos, y se presentan de manera convincente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| El formato utilizado es altamente pertinente, apropiado y efectivo para la audiencia TEA. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 17.



Referencia: Robles, M.[mariblanca67](2014, 24 de septiembre).Resumen TEACCH.

Recuperado de: <https://www.slideshare.net/mariblanca67/resumen-teacch-39669906>

Fuente: Elaboración propia.



Planificación de clase

OBJETIVOS

Objetivo de la clase: Que el alumno con autismo sea capaz de sumar y restar números de dos cifras con la ayuda de apoyos visuales y la metodología TEACCH.

MATERIALES

- Agenda visual o guía visual
- Tarjetas con números

ACTIVIDADES

Actividad 1: Actividad de inicio

- Saludo al alumno y se le da la bienvenida a la clase.
- Se presenta el tema de la clase y se fundamentan los objetivos a alcanzar.
- Se entrega una tarjeta con los números del 1 al 20 al alumno y se le pide que los ordene de menor a mayor.

Actividad 2: Trabajo individual con apoyo visual

- Se entrega al alumno un cuadro con una serie de sumas y restas de dos cifras.
- Se le explica al alumno cómo utilizar la guía visual para la resolución de las operaciones.
- Se les indica que trabajan de forma individual y se les permite utilizar cualquier estrategia que les ayude a resolver las operaciones.

Actividad 3: Trabajo en equipo con apoyo visual

- Se divide la clase en grupos pequeños y se les entrega a cada grupo una serie de tarjetas con números.
- Se les pide que resuelvan una serie de sumas y restas de dos cifras utilizando la guía visual.
- Se les indica que trabajan en equipo y se les da un tiempo límite para completar la actividad.

Actividad 4: Cierre de la clase

- Se le entrega al alumno una hoja con las operaciones que realizó durante la clase y se le pide que las corrija utilizando la guía visual.
- Se les recuerda el objetivo de la clase y se les agradece por su participación.
- Se les entrega una retroalimentación específica y se les anima a seguir trabajando en las operaciones de dos cifras.

Para esta planificación de clase, se utilizan estrategias específicas de la metodología TEACCH, como la utilización de apoyos visuales y la segmentación de la tarea en actividades más pequeñas y manejables. Además, se fomenta la inclusión al permitir que el alumno con autismo trabaje de forma independiente con apoyo visual y en equipo con sus compañeros de clase.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 19.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| La planificación refleja un entendimiento profundo de la inclusión y cómo aplicarla en la enseñanza. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Se identifican estrategias específicas para involucrar a todos los alumnos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los cambios realizados no afectan los objetivos específicos de la clase. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| Los cambios fueron significativos y pertinentes para desarrollar un buen ambiente de trabajo dentro del aula. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.



PLANTILLAS DE APOYOS VISUALES PARA ESTRUCTURAR EL TIEMPO Y LAS ACTIVIDADES EN TEA

- 1 Secuenciador de tareas sencillo -
3 pasos
- 2 Secuenciador de tareas horizontal -
Economía de fichas
- 3 Secuenciador de actividades del día



Material creado por Fátima Mulero
WWW.AUTICMO.COM



Ahora vamos a...

Pasos a seguir

1



2



3



Secuenciador #1 Actividad en 3 pasos

- 1) Imprime las 2 páginas y plastifica el secuenciador de tareas**
- 2) Recorta y plastifica las imágenes de la actividad, recuerda que puedas usar imagen real o pictogramas, lo que más se adecue a las necesidades del niño**
- 3) Recorta y plastifica los "check" que encontrarás a continuación. El niño tendrá que situarlos encima del círculo gris junto a la imagen del paso realizado**



Actividad...



Después...



Secuenciador #2 Economía de fichas

- 1) Imprime las 2 páginas y plastifica el secuenciador de tareas**
- 2) Recorta y plastifica los números que encontrarás a continuación, el niño deberá ir poniendolo encima de su número correspondiente a medida que avance en la tarea**
- 3) Recorta y plastifica las actividades y recompensas que necesites**



Hoy es...

¿Qué voy a hacer hoy?

MAÑANA



TARDE



NOCHE



Secuenciador #3 Estructuración del día

- 1) Imprime las 2 páginas y plastifica el secuenciador de tareas**
- 2) Recorta y plastifica los pictogramas o imágenes de las actividades del día**
- 3) Recorta y plastifica la flecha que encontrarás a continuación, podremos esta fecha encima de la actividad o momento del día actual**



Anexo 21.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

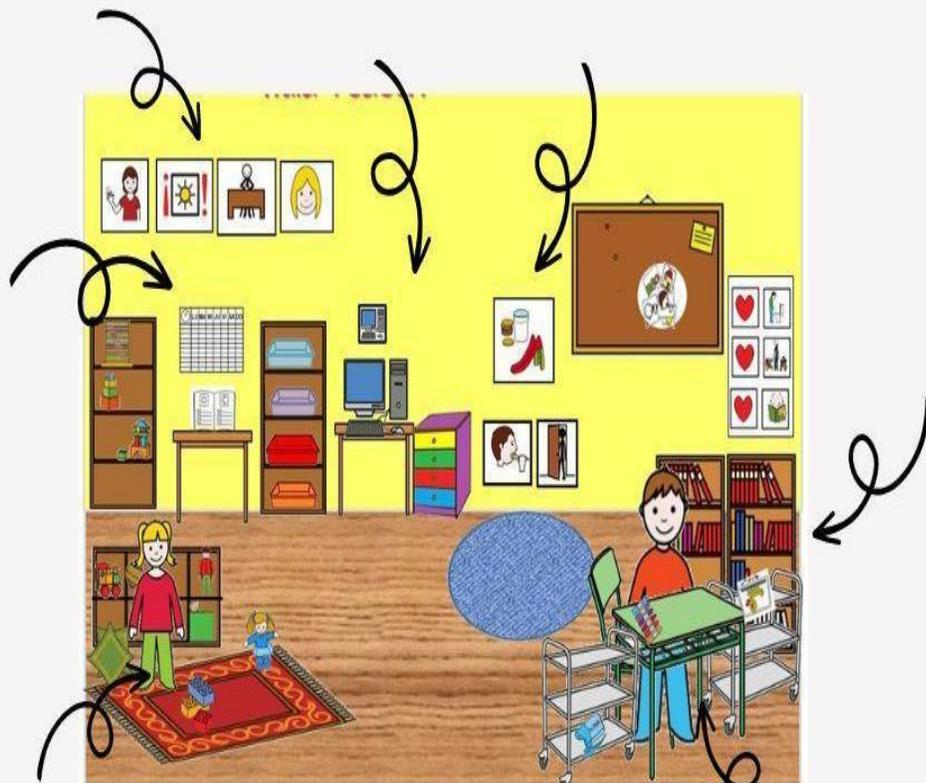
1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| ¿El apoyo visual es fácil de entender y está organizado de forma lógica? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿El apoyo visual es visualmente atractivo y es llamativo para el alumno TEA? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿El apoyo visual es fácilmente adaptable a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje en el autismo? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿Es fácil de usar y manipular para el alumno autista? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 22.

Enseñanza estructurada



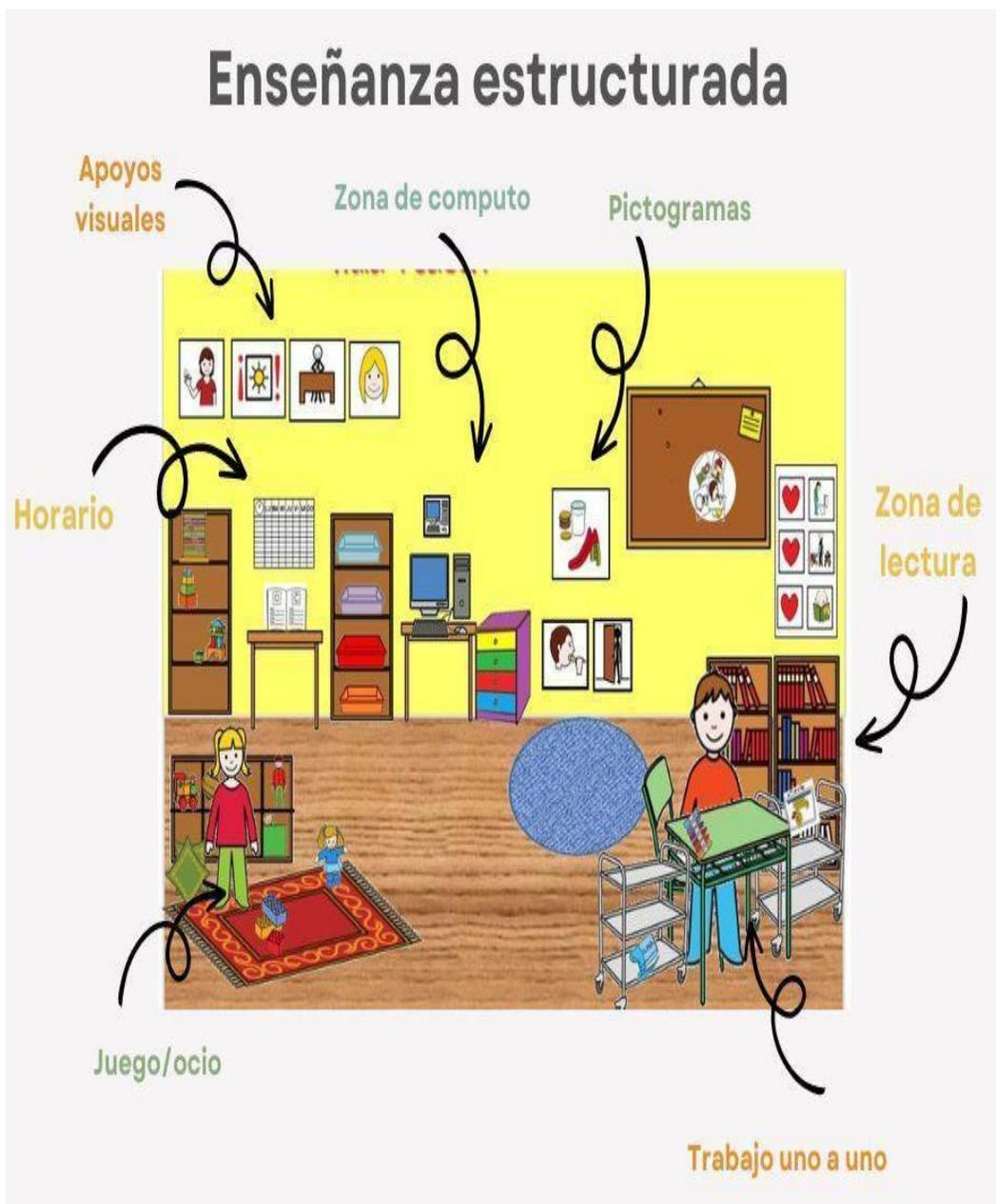
Relaciona la palabra según la imagen que corresponda escribiendo el concepto a lado de la flecha.

Trabajo uno a uno
Zona de lectura
Zona de computo
Pictogramas

Juego/ocio
Horario
Apoyos visuales

Pictoimágenes: Autor de los pictogramas: Sergio Palao. Procedencia ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>) Licencia: CC (BY-NC-SA). Autora: Almudena G. Negrete. www.maestraespecialpt.com

Anexo 23.



Pictogramas: Autor de los pictogramas: Sergio Palao. Procedencia ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>) Licencia: CC (BY-NC-SA). Autora: Almudena G. Negrete. www.maestraespecialpt.com

Anexo 24.

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA MODERADA (EIM) Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA RADICAL (EIR).

| INTEGRACIÓN EDUCATIVA | EDUCACIÓN INCLUSIVA MODERADA | EDUCACIÓN INCLUSIVA RADICAL |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE.• Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad.• No hay una postura clara en relación con la "capacidad fija".• Utiliza el concepto de NEE.• Busca identificar las necesidades individuales de los alumnos que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad para procurar su satisfacción y con ello potenciar sus aprendizajes.• Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE.• Es necesario diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares individuales.• Acepta la participación de expertos.• Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples. | <ul style="list-style-type: none">• Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE.• Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad, pero también acepta los supuestos del modelo social.• No hay una postura clara en relación con la "capacidad fija".• Utiliza el concepto de NEE. Este concepto, en cierta forma, abarca los sistemas involucrados en el concepto de BAP.• Busca identificar las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado.• Precisa una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE.• Se requieren adecuaciones curriculares individuales.• Acepta la participación de expertos.• Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiple. | <ul style="list-style-type: none">• Busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares.• Se sustenta en el modelo social de la discapacidad.• Hay oposición al concepto de "capacidad fija", esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas y condiciona su práctica.• Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de Barreras para el aprendizaje y la participación.• Evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión.• No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales, para evitar la discriminación de los alumnos. Se busca identificar los obstáculos, las barreras para el aprendizaje.• Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo.• No fomenta la participación de expertos al interior de la escuela.• Propone que todos los estudiantes estudien en las aulas comunes. |

Referencia: García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 25.

RUBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

Escala de evaluación:

1. Insuficiente: no cumple con ninguno o solo uno de los criterios mencionados.
2. Regular: cumple con dos o tres de los criterios mencionados.
3. Bueno: cumple con cuatro criterios
4. Excelente: cumple con todos o la mayoría de los criterios

| | Temas | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
| ¿La adecuación curricular está diseñada para satisfacer las necesidades específicas del alumno autista? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿La adecuación curricular es fácil de entender y está organizada de forma lógica? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿La adecuación curricular está alineada con las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación utilizados por el docente? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| ¿La adecuación curricular es efectiva para ayudar al alumno autista a comprender el tema y a participar activamente en el proceso de aprendizaje, logrando ser accesible y se puede usar sin problemas? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 26.

NOTAS

Es importante tener en cuenta que cada estudiante con autismo es único y puede tener diferentes necesidades y habilidades. Por lo tanto, cualquier actividad de evaluación debe ser adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. A

continuación algunos ejemplos:

1. Evaluación mediante tareas visuales: los estudiantes con autismo suelen tener habilidades visuales fuertes. Las tareas que implican la comparación de imágenes o la identificación de patrones visuales pueden ser una buena forma de evaluar el aprendizaje de conceptos. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que clasifiquen objetos según su color, tamaño o forma.
2. Utilice una variedad de técnicas de evaluación: Al igual que con cualquier otro estudiante, es importante utilizar diferentes formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes autistas. Esto puede incluir pruebas escritas, proyectos, presentaciones orales, demostraciones prácticas, etc.
3. Uso de imágenes y pictogramas: Los alumnos autistas pueden tener dificultades para entender el lenguaje verbal. Por lo tanto, el uso de imágenes y pictogramas puede ser una forma útil de evaluar su comprensión de los conceptos. Por ejemplo, en lugar de pedirles que describan un animal, se les puede pedir que señalen la imagen correcta de un animal en una serie de opciones.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 27. Guión de entrevistas

Entrevista a maestras

1. ¿Qué formación profesional tiene?
2. ¿Cuántos años llevas ejerciendo la docencia?
3. ¿Has trabajado con alumnos con necesidades educativas especiales?
4. ¿Sabe qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
5. ¿Cómo ha sido su formación profesional en relación con el Trastorno del Espectro Autista?
6. ¿Qué grado de conocimiento tiene sobre el TEA , y qué le gustaría aprender?
7. ¿Cómo se enteró de que trabajaría con un alumno con necesidades educativas especiales al inicio del ciclo escolar?
8. ¿Qué estrategias, recursos y apoyos ha utilizado o necesita para favorecer la inclusión educativa de los alumnos con TEA en su aula?
9. ¿Qué logros o mejoras has observado en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos cuando aplicas estas modificaciones?
10. ¿Conoces el método TEACCH?
11. ¿Qué dificultades o limitaciones presenta el método TEACCH para su aplicación en el contexto educativo actual?
12. ¿Qué opinión tienes sobre el método TEACCH y sus principios, características y beneficios para el alumnado con TEA después de lo que te comente?
13. ¿Te gustaría conocer más sobre qué es el método TEACCH?
14. ¿Qué sugerencias o recomendaciones haría para mejorar la formación y la aplicación del método TEACCH?

Entrevista a monitoras educativas

1. ¿Qué formación profesional tienes?
2. ¿Cuánto tiempo llevas siendo monitora?
3. ¿Ha recibido formación específica en atención a alumnos con TEA?
4. ¿En qué áreas?
5. ¿En qué áreas le gustaría ampliar su formación?
6. ¿Qué tipo de necesidades educativas ha atendido?
7. ¿Qué es el TEA para usted?
8. ¿Cuáles son las características principales de la TEA?
9. ¿Qué mitos o ideas falsas conoce sobre el TEA?
10. ¿Qué estrategias utiliza para trabajar con alumnos con TEA?
¿Qué herramientas y recursos utiliza en su trabajo?
11. ¿Cómo adapta su intervención a las necesidades individuales de cada alumno?
12. ¿Cómo colabora con el profesorado?
13. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la inclusión del alumnado con TEA en el aula?
14. ¿Cómo promueve la interacción social de los alumnos con TEA?
15. ¿Qué actividades considera que son especialmente beneficiosas para este alumnado?
16. ¿Cuáles son los mayores retos a los que se enfrenta en su trabajo?
17. ¿Qué dificultades ha encontrado en la atención a alumnos con TEA?
18. ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar su labor?
19. ¿En su opinión, el profesorado está suficientemente formado para trabajar con alumnos con TEA?
20. ¿Qué tipo de formación considera necesaria para el profesorado?
21. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la formación del profesorado en TEA?
22. ¿Conoce el método TEACCH?
23. ¿Ha tenido la oportunidad de implementarlo en su trabajo?
24. ¿Qué le gustaría destacar de su experiencia como monitora de alumnos con TEA?
25. ¿Qué mensaje le gustaría transmitir a las familias y profesionales que trabajan con este alumnado?