

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Aplicación de la metodología TEACCH en infantes con TEA**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL  
GRADO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**AUTORA:**

**KATYA PAOLA ALMEYDA MUÑOZ**

**ASESORA:**

**MARIANA GISELLA MONTES BRAVO**

Lima, noviembre, 2019

## Resumen

Varios países alrededor del mundo han detectado que existen muchas necesidades educativas que tenemos que atender. Sin embargo, en la sociedad actual, existen muchos docentes sin la formación necesaria para atenderlas. Para que estas sean atendidas se han presentado una serie de propuestas. Considerando la diversidad de propuestas y necesidades, nos centraremos en una metodología que se suele utilizar para estudiantes con algún trastorno del espectro autista. El objetivo de esta tesina es describir las dificultades de integración que tienen los estudiantes con TEA y presentar la metodología TEACCH como propuesta a estas. Con este fin, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo se puede utilizar la metodología TEACCH para incluir a estudiantes TEA de primer y segundo grado en la EBR? En este contexto, se ha escogido la metodología TEACCH, porque, es una de las más estudiadas y aplicadas. A su vez, el estudio se centra en estudiantes con TEA, porque, es una de las necesidades educativas especiales más comunes. La pregunta de investigación se responde a partir de una investigación bibliográfica exhaustiva. Para su mejor entendimiento, se ha dividido la tesis en dos capítulos: el primero centrado a describir el trastorno y el segundo, la metodología. Esto con el objetivo de lograr la comprensión de la necesidad educativa y el porqué es importante considerar esta metodología como una propuesta para la inclusión en las aulas. Teniendo en cuenta esto, se busca que este estudio facilite la comprensión de esta metodología y su uso en las aulas. Finalmente, se concluye que esta propuesta se puede utilizar en aulas de la EBR, si nos informamos adecuadamente de sus implicancias.

### **Agradecimientos**

Gracias a mi asesora Mariana Montes por su confianza en mi trabajo y sus constantes recomendaciones, gracias a mis compañeros, porque, me enseñaron que debemos esforzarnos cada día para lograr nuestras metas. Gracias a todas las personas que me apoyaron con sus palabras de aliento a finalizar esta tesina.



## Índice

Introducción.....	5
Capítulo I: Definiendo el TEA en niños de primaria .....	1
1. Definición de los trastornos del espectro autista .....	1
1.1. Clasificación de los trastornos del espectro autista.....	1
1.1.1. Autismo infantil.....	1
1.1.2. Autismo de alto funcionamiento .....	2
1.1.3. Trastorno de Asperger .....	3
1.2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista.....	4
1.2.1. Grado 1: Necesita ayuda.....	4
1.2.2. Grado 2: Necesita ayuda notable.....	5
2. Definiendo las características de los niños de primer y segundo grado.....	6
2.1. Características de un niño promedio en primaria.....	6
2.1.1. Desarrollo social.....	6
2.1.2. Comunicación y lenguaje.....	7
2.2. Características de un niño TEA en primaria.....	8
2.2.1. Desarrollo social.....	8
2.2.2. Comunicación y lenguaje.....	8
2.2.3. Conductas características de un TEA .....	9
3. Escolarización de los niños con TEA .....	9
3.1. Políticas en América Latina.....	9
3.1.1. Niveles educativos.....	10
3.1.2. Formación docente .....	10
3.1.3. Retención y prevención del abandono .....	10
3.1.4. Educación especial y discapacidad.....	11
3.2. Brecha entre educación especial y regular.....	12
Capítulo II: Inclusión en el aula de niños con TEA utilizando la metodología TEACCH.....	14
1. Dificultades de inclusión en el aula .....	14
1.1. Medidas necesarias.....	14
1.1.1. Pensando en la enseñanza estructurada: estructura e información visuales .....	14
1.1.2. Pensando en el currículo.....	15
2. Conceptualización de la metodología .....	18
2.1. Aspectos necesarios para la implementación.....	18
2.2. Modificaciones en el aula relacionadas a la metodología .....	19
2.2.2. Creación de horarios visuales.....	20
2.2.3. Implementación de sistemas de trabajo.....	21
Conclusiones.....	23
Referencias bibliográficas .....	24

## **Introducción**

En la actualidad, hablamos mucho sobre la diversidad cultural. En principio todas las personas tenemos características diferentes, las cuales nos distinguen de las demás personas. Estas, pueden responder a las formas de pensar, intereses, gustos, entre otras. Ahora bien, algunas de estas diferencias, pueden relacionarse, no solo a preferencias, sino a condiciones con las cuales uno nace. Entre ellas, se pueden encontrar diversos trastornos, los cuales se originan desde el nacimiento. Uno de todos estos, es el trastorno del espectro autista. Este, si bien es conocido, muchas veces no cuenta con una respuesta adecuada en el aula. Es decir, el docente puede saber qué tiene un niño con algún trastorno del espectro autista en el aula, sin embargo, muchas veces no sabe cómo fomentar la integración y aprendizaje de este niño al grupo.

Tomando en cuenta esta problemática, se sugiere el uso de la metodología TEACCH. Su nombre completo es “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”, y como su nombre lo dice, tiene como objetivo que los estudiantes puedan aprender a partir de ciertas modificaciones sugeridas por la metodología. Si bien no es la única propuesta, es una de las más estudiadas y recomendadas, por lo cual, esta será explicada a lo largo de la tesina. Considerando que se explicará la pertinencia de dicha metodología, primero se debe conocer a qué necesidades está atendiendo. Por lo cual, se explicarán los conceptos necesarios y las características del trastorno del espectro autista, para luego se explique la metodología y se pueda determinar su pertinencia a partir de lo que se propone en ella.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, se han propuesto dos capítulos. Por un lado, el primero, que está centrado en la explicación de las características y clasificación. Es decir, considerando que existen varios trastornos, existe un concepto breve de cada uno de estos. También, se presentan las características de los niños de primero y segundo grado y el contraste de las características esperadas según los autores y las que presentan los niños con TEA. En adición, se presenta la realidad en América Latina, tomando en cuenta las políticas y la formación docente.

En el segundo capítulo, se explican las dificultades que se pueden tener al incluir a un estudiante con autismo en la educación regular. Se inicia con el currículo, ya que este documento es el encargado de guiar el proceso. Acorde a ello, se propone la

metodología como solución para muchos de los problemas de inclusión que se nos pueden presentar. Esta, propone algunos cambios estructurales, de orden y algunas normas de seguimiento para los estudiantes con TEA. De esta forma, sabremos si la estamos aplicando correctamente.



## **Capítulo I: Definiendo el TEA en niños de primaria**

Considerando que la tesina se centrará principalmente en una metodología que se aplicará en niños con TEA, se explicarán los trastornos del espectro autista, características y políticas relacionadas. Esto, con el objetivo de contextualizarnos para entender con mayor facilidad la metodología que se explicará en el siguiente capítulo.

### **1. Definición de los trastornos del espectro autista**

Como mencionan Machado, Rodríguez, Estévez, Leisman, Chinchilla y Portela (2017) y Kells y Savoie (2017), el trastorno del espectro autista afecta principalmente al neurodesarrollo de las personas. Suele caracterizarse por déficits en la interacción social, patrones rutinarios de comportamiento, alteraciones cognitivas y déficits cognitivos. Aparte de ello, puede presentar problemas en el control de la frustración, carencia del juego simbólico, actitudes sin algún motivo aparente como risas o llanto, entre otras. Muchas de estas características suelen evidenciarse desde la primera infancia, pero se hacen más evidentes en los primeros grados de educación primaria.

#### **1.1. Clasificación de los trastornos del espectro autista**

Esta clasificación, tomada de la American Psychiatric Association (1994), incluye los siguientes trastornos: “autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger. (American Psychiatric Association, 1994, p.87) Tomando en cuenta la amplitud de esta tesina, se tomarán en cuenta sólo tres de ellos: autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento y trastorno de Asperger.

##### **1.1.1. Autismo infantil**

Al utilizar el concepto de autismo infantil, como menciona Choto (2007), hacemos referencia a niños que viven en un mundo imaginario creado por ellos. Esto sucede, porque, los niños al estar en un mundo que no comprenden, son víctimas de la desesperación y por ello buscan seguridad desconectándose del mundo exterior. Este trastorno, como indica Choto (2007), es irreversible y debe tener seguimiento de un terapeuta que pueda escucharlo y tenga paciencia con sus conductas y síntomas.

Cornelio-Nieto (2009), nos explica que el autismo infantil se caracteriza por la falta de interacciones sociales o el interés de relacionarse con otros, anomalías en la comunicación, las cuales pueden ser ecolalias (repetir alguna palabra frase o sonido fuera de contexto), pobres habilidades para imaginar cosas que no puede percibir e intereses restringidos. En adición, De La Iglesia y Parra (2008), mencionan que, muchas veces desarrollan actividades que involucran su razonamiento perceptivo con normalidad. Sin embargo, suelen tener dificultades en comprensión lectora y en actividades relacionadas a lo motriz. Aparte de ello, se caracterizan por tener movimientos estereotipados o repetitivos. Por ejemplo: pueden mover las palmas de sus manos de arriba hacia abajo sin algún motivo aparente.

#### 1.1.2. Autismo de alto funcionamiento

Rivero y Garrido (2014), menciona que las características principales de una persona con autismo de alto funcionamiento son: conversaciones breves, dificultad para entender sarcasmo y bromas, dificultad en la adaptación a los cambios, muestran dificultades en comprensión referencial. Usualmente a las personas de este colectivo, se les juzga por realizar comentarios “fuera de lugar”. Sin embargo, esto se debe a la dificultad de comprensión del tema de la conversación en sí. Ya que, ellos tienen dificultades para entender frases largas y complejas, puesto que, su procesamiento es más complicado.

Martos y Equipo Deletrea (2012), explican que las personas que presentan autismo de alto funcionamiento presentan notorias dificultades en la interacción social. Puesto

que, entre las características de sus interacciones se encuentran: deficiencia en el uso de habilidades relacionadas con la empatía, deseo de imponer siempre sus normas en los juegos, falta de interés hacia juegos y actividades típicas en su edad y problemáticas asociadas a reconocer el concepto de “amistad”, etc.

Martos y Equipo Deletrea (2012), también nos explican que las personas con autismo de alto funcionamiento presentan un perfil lingüístico particular. Debido a que, se diferencian a las personas sin este trastorno en algunas conductas: falta de comprensión de conceptos abstractos, deficiencia de uso y comprensión de claves no verbales en la comunicación (gestos, movimientos, expresiones, etc.), problemas en mantener el tema de conversación, comentarios y preguntas repetitivas (usualmente acerca de su tema de interés), etc.

#### 1.1.3. Trastorno de Asperger

Rivera de Antonio (2017) argumenta que las personas que padecen un trastorno de Asperger presentan problemas en la interacción social a pesar de tener habilidades verbales y cognitivas adecuadas. Sin embargo, al tener gustos específicos, tienen un grupo de amigos bastante limitado, porque, es complicado que muchos niños disfruten las mismas actividades que ellos. Aparte de ello, al tener algunos gustos y vocabulario más refinado, suelen tener una mejor interacción con personas adultas.

Hall (2003) menciona que las personas con el trastorno de Asperger, presentan algunas características que los distinguen otras personas. Por un lado, ellos presentan problemáticas como: incomodidad en los espacios sobrepoblados o que sobrepasan el aforo, concentración en más de una cosa a la vez, empatía y comprensión del pensamiento de los otros, egocentrismo (no ser el centro de atención siempre), relacionarse con un grupo de muchas personas (usualmente prefieren tener un grupo reducido de amigos), quedarse quieto, tomar decisiones y cambiar de planes.

Por otro lado, Hall (2003), argumenta que, ellos pueden sentir las cosas de formas diferentes. En primer lugar, ellos perciben el dolor de manera diferente, es decir, pueden llegar a ser muy sensibles (hipersensibilidad), o no sentir ninguna clase de dolor (hiposensibilidad). En segundo lugar, las personas con trastorno de Asperger tienen baja tolerancia a los ruidos fuertes, es decir, pueden presentar ataques de pánico,

salir de las habitaciones entre otros, al escuchar un sonido muy fuerte como el ruido de la licuadora, aspiradora, etc. Finalmente, presentan gustos repetitivos (no suele gustarles probar cosas nuevas) y tolerancia hacia texturas específicas (incluye alimentos). En otras palabras, si no les gusta las texturas muy suaves, por ejemplo, no podrán comer alimentos como un puré de papas.

## 1.2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista

El DSM-5, recuperado de American Psychiatric Association (1994), define 3 grados diferenciados en los trastornos del espectro autista, según las habilidades y dificultades que presente el niño diagnosticado. Cabe aclarar que, solos los estudiantes con grados 1 y 2 pueden acceder a la educación básica regular. Las características para afirmar que una persona pertenece a determinado grupo son: comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos

### 1.2.1. Grado 1: Necesita ayuda

Por un lado, acorde a la comunicación social, se afirma en el DSM-5, recuperado de American Psychiatric Association (1994), que se manifiestan problemas notables. Se caracterizan porque raramente inician una conversación, usualmente, se debe a que no saben cómo hacerlo. Además, al interactuar con otras personas presenta respuestas inusuales y en muchos casos insatisfactorias. A modo de ejemplo, si alguien le dice alguna broma, ellos al ser tan literales, no la entienden y no dan la respuesta esperada. Tomando en cuenta estas características, las personas de su entorno, suelen afirmar que tienen poco interés en las interacciones sociales.

Por otro lado, como menciona American Psychiatric Association (1994), suelen ser inflexibles en su comportamiento. Por ejemplo, si ellos tienen como rutina salir del colegio e ir a comer en su casa, probablemente se nieguen a salir a un restaurante con algunos compañeros de clase. Además, presentan dificultades para alternar actividades, en otros términos, sólo pueden hacer una cosa a la vez. Finalmente, tienen problemas de organización y planificación, es decir, son desorganizados en su mayoría.

### 1.2.2. Grado 2: Necesita ayuda notable

Por un lado, en el apartado de comunicación social, se afirma en el DSM-5, recuperado de American Psychiatric Association (1994), que presentan dificultades en la socialización, tomando en cuenta lo verbal y no verbal. En este caso, las personas de este grado, suelen comunicarse utilizando frases muy sencillas, usualmente referidas a un tema particular que es de su interés y su comunicación no verbal puede presentar movimientos estereotipados (poco comunes que llaman la atención). Por ejemplo: Si tú le haces una pregunta sobre algo que hizo ayer, puede responderte vi películas moviendo las manos de arriba hacia abajo.

Por otro lado, como menciona American Psychiatric Association (1994), en el aspecto relacionado en su comportamiento, tienen dificultad para reaccionar ante situaciones nuevas y tienen comportamiento repetidos que resultan evidentes para las personas que los observan. Aparte de ello, muestran cierta dificultad para cambiar su atención hacia algún estímulo diferente. Por ejemplo, si falta su profesora, puede manifestar ansiedad gritando y no pensar en algo diferente durante todo el día.

### 1.2.2. Grado 3: Necesita ayuda muy notable

Por un lado, acorde a la comunicación social, se afirma en el DSM-5, recuperado de American Psychiatric Association (1994), que la comunicación social resulta muy afectada. Puesto que, presentan dificultad en el inicio de interacciones dificultades, sus respuestas son muy reducidas y muchas veces con pocas palabras inteligibles. Por ejemplo, al tener muchas personas cerca puede no tener interés en acercarse y si alguien desea hablarle puede decir alguna frase sin sentido o muy breve con algunas palabras que no se entiendan bien.

Por otro lado, como menciona American Psychiatric Association (1994), se describirán las características del comportamiento. Las personas con un grado 3 de TEA, presentan extremas dificultades para enfrentar cambios y tienen comportamientos restringidos y repetitivos que influyen en su actuar en todos los ámbitos. En adición, manifiestan una ansiedad intensa para cambiar la atención hacia un estímulo diferente. A modo de

ejemplo, al quitarle algún juguete puede tener un ataque de ansiedad fuerte, empezar a gritar sin control y agredir a la persona hasta que se lo devuelva.

## **2. Definiendo las características de los niños de primer y segundo grado**

Tomando en cuenta los apartados anteriores las personas con TEA presentan características particulares que los distinguen. Considerando que en el presente trabajo se considera a un grupo de niños con una determinada edad, se delimitarán las características que ellos deben presentar y se contrastarán con las características propias del trastorno del espectro autista. Para ello, se utilizará la división propuesta por De Goñi (2015), quien hace énfasis en el desarrollo social, comunicación y lenguaje, y conductas características.

### **2.1. Características de un niño promedio en primaria**

Para comprender las características de un niño con TEA y cómo se diferencian del resto, primero, necesitamos conocer las características esperadas en esta etapa de la educación básica regular.

#### **2.1.1. Desarrollo social**

Por un lado, respecto a familia, Trianes (2012), explica que en la mayor parte de esta etapa el niño busca mantener una relación cercana con las personas que lo cuidan. Por lo cual, le gustará pasar tiempo con ellos y realizar todo tipo de actividades, usualmente, sin criticarlas. Además, considera a su familia nuclear como incondicional y eficaz en su cuidado. Por otro lado, respecto a los vínculos de amistad, Trianes (2012) explica que, en la educación primaria, los niños suelen sentir la necesidad de sentirse parte de un grupo que los acepta. Puesto que, en esta etapa el concepto de amistad que se tiene es de cooperación y ayuda mutua. Es decir, consideran su amigo al niño que comparte juegos y experiencias con ellos. Por lo cual, se genera un vínculo de cariño y afecto entre ellos.

Considerando lo descrito por Córdoba, Descals y Gil (2006), la amistad en esta etapa es voluntaria. Puesto que, al estar en la escuela, cada uno tiene la libertad de elegir a su grupo de amigos. Además, es simétrica y recíproca, es decir, suele ser de edades cercanas y ambos tienen que desear que este vínculo exista, no mantienen amistades no correspondidas. También, es exigente, en otros términos, se deben desarrollar habilidades como comprender el punto de vista del otro para mantenerla.

### 2.1.2. Comunicación y lenguaje

Trianes (2012), explica que en la etapa de educación primaria se empieza a desarrollar relaciones entre conceptos y palabras. Por lo cual, los niños comprenden sinónimos y antónimos. Aparte de ello, realizan relaciones taxonómicas o de jerarquía, es decir, qué palabras están incluidas dentro de otras y cuales se complementan.

En adición, Córdoba, Descals y Gil (2006), describen el desarrollo lingüístico esperados en la escuela primaria, se divide en 4 aspectos, los cuales serán presentados a continuación:

- Desarrollo fonológico: Los estudiantes de 6 a 8 años ya han adquirido la mayoría o todos los sonidos de su lengua natal. Lo que más destaca en esta etapa, referido a esta área es el desarrollo de las capacidades metalingüística, lo cual, les permite reflexionar sobre su uso del lenguaje y adaptarlo para utilizarlo en la socialización.
- Desarrollo morfosintáctico: Los estudiantes de primaria comprenden reglas para la formación de palabras. También, estructuran adecuadamente sus oraciones y se van haciendo más elaboradas según la edad, porque, empiezan a utilizar proposiciones subordinadas.
- Desarrollo semántico: En esta etapa, el vocabulario se incrementa notablemente y mejora la comprensión del significado de las palabras.
- Desarrollo pragmático: En esta etapa de la escolaridad, se producen avances en las habilidades para mantener una conversación Puesto que, se va desvaneciendo el pensamiento egocéntrico y surgiendo las necesidades de socialización.

## 2.2. Características de un niño TEA en primaria

Un niño con trastorno del espectro autista, resalta entre otros niños. En este apartado, se destacarán las características más evidentes o más comunes entre estos niños. Cabe aclarar que, según los grados, intereses y personalidad del niño, algunas de estas suelen ser más evidentes que otras. Por lo cual, no debemos esperar que todos los niños que presenten este trastorno sean iguales y piensen de la misma manera.

### 2.2.1. Desarrollo social

En este aspecto, como menciona De Goñi (2015), usualmente los niños con TEA prefieren pasar su tiempo solos. Esto, usualmente hace referencia a los temas de interés restringido que tienen. Puesto que, muchos de estos no son del interés del grupo, y al no sentirse parte de este prefiere realizar actividades que disfrute más, aunque estas deban ser realizadas en solitario.

De Goñi (2015), también argumenta que presentan menos conductas de iniciación a la socialización. Es decir, muchas veces carecen de habilidades para iniciar una conversación. Esto, afectará su aprendizaje social, porque, la interacción permite el desarrollo de habilidades sociales como la empatía. Para las cuales, la atención conjunta, por ejemplo, es fundamental. Por esta razón, Teixeira De Matos y Morgado (2016), afirman que, se debe generar entornos inclusivos para que los niños con TEA puedan aliviar parte de estas dificultades y sentirse parte de un grupo.

### 2.2.2. Comunicación y lenguaje

De Goñi (2015), nos explica que los estudiantes con TEA suelen mostrar dificultades en la comunicación verbal (mostrar sus ideas claramente o comprender las de otros) y en la comunicación no verbal (comprender gestos, mirar a los ojos, etc.). También, tienen afectada la capacidad de crear frases y utilizan un vocabulario limitado. Se menciona que depende al grado de TEA, como se explicó anteriormente, se puede apreciar desde una ausencia del lenguaje hasta la articulación de estructuras gramaticales para explicar su tema de interés.

Agnes, Famelart y Guidetti (2016), por su parte, mencionan que si bien se aprecian déficits en la comunicación verbal y no verbal, esto, puede no aplicar para la gramática. Se ha demostrado que los niños TEA de grado 1 pueden tener una gramática regular. Por ello, se argumenta sobre la existencia de 2 grupos de niños con TEA, los que tienen la gramática afectada y los que responden a los niveles esperados para su edad.

### 2.2.3. Conductas características de un TEA

Tonello, Giacobbi, Pettenon, Scuotto, Cocchi, Gabrielli y Cappello (2018), explican que los estudiantes con TEA pueden demostrar comportamientos de falta de adaptación social. Por ejemplo, ecolalias y golpearse con algunos objetos. Las ecolalias, son las repeticiones involuntarias de frases o palabras que escuchó en algún lugar, las cuales, probablemente no se relacionan con el contexto en el que se encuentran. Por otro lado, algunos niños con TEA al tener hiposensibilidad, pueden llegar a agredirse sin sentir dolor.

Aparte de ello, como aporta De Goñi (2015), también presentan conductas repetitivas y rigidez mental. Es decir, puede permanecer mucho tiempo realizando lo mismo sin algún objetivo específico.

## 3. Escolarización de los niños con TEA

Considerando todo lo que se explicó de los niños TEA, en muchas escuelas no los desean aceptar. Acorde a ello, se han promulgado una serie de leyes y políticas para facilitarles el acceso en nuestro sistema educativo. Estas, serán explicadas con mayor claridad en el presente apartado.

### 3.1. Políticas en América Latina

Acorde a las políticas que se han establecido en América Latina, como menciona Payá (2010), las problemáticas se dividieron en puntos que se presentarán a continuación. Cabe aclarar, que, al ser una redacción enfocada al trastorno del espectro autista, se priorizará la explicación de los puntos que sean más relevantes al tema.

### 3.1.1. Niveles educativos

Payá (2010), nos explica que la educación inclusiva debe abarcar los distintos niveles de educación. Puesto que, es fundamental apoyar a las personas con habilidades diferentes en toda su vida. Sin embargo, no todos los países comparten dicha idea, y priorizan sólo la educación básica regular.

Urquijo y Carranza-Dueñas (2011), a partir del estudio que realizaron, explican que las personas con TEA, suelen tener dificultades al querer acceder a algún trabajo. Esto sucede, porque, en muchos lugares, aún faltan establecer políticas que fomenten la inserción laboral en personas con este trastorno.

### 3.1.2. Formación docente

Como explica Payá (2010), para lograr una educación inclusiva se necesita formar a los recursos humanos necesarios. Entre ellos, se encuentran los docentes y profesores de escuela. Considerando los roles de cada uno de ellos, la falta de una sensibilización adecuada, puede dificultar la ejecución de las políticas inclusivas planteadas para ser utilizadas en dicha escuela.

Urquijo y Carranza-Dueñas (2011), aportan que, muchas veces los docentes de escuelas regulares se sienten desamparados al tener estudiantes con autismo. Esto, se genera, porque, existen vacíos en su formación docente y la inclusión educativa. Puesto que, muchas veces no se prioriza este ámbito en la educación en las universidades. Por lo cual, no tienen las herramientas para realizar adecuadas adaptaciones para alumnos con TEA y suelen tener bajas expectativas de ellos.

### 3.1.3. Retención y prevención del abandono

Payá (2010), considerando que existe una gran tasa de deserción y abandono escolar por personas con habilidades diferentes, se han propuesto, diferentes políticas de retención, en algunos países:

- Argentina: Tiene programas de seguimiento y acompañamiento para evitar la repetición de cursos y la sobre edad.
- Brasil: Garantizan el transporte diario a la escuela y fomentan el éxito escolar.
- Colombia: Impulsan y mejoran el acceso a la educación con su programa “Ni uno menos”
- Paraguay: Considerando que la jornada escolar en Paraguay solo tiene 4 horas, lo que proponen es una doble escolaridad. En otros términos, más horas en la escuela para que puedan aprender más.
- Uruguay: Busca universalizar la educación básica, es decir, promover que todos los niños tengan acceso a la educación básica regular.

Considerando lo anteriormente explicado, podemos afirmar que los países mencionados están teniendo diferentes iniciativas para fomentar la educación inclusiva disminuyendo el abandono y deserción escolar. Estos programas, pueden favorecer a los niños con TEA, porque, muchas veces ellos requieren más atención y tiempo que los niños regulares. Por esta razón, se afirma que en América latina se está reflexionando sobre inclusión y generando oportunidades para finalizar la educación básica regular.

#### 3.1.4. Educación especial y discapacidad

En este apartado, Payá (2010), nos indica que en América Latina se sigue asociando la educación inclusiva como educación especial. En otros términos, se la desvincula de la educación regular y se piensa que se deben realizar cambios abismales para incluir a un niño con habilidades diferentes. Por lo cual, se sigue asociando la educación especial como un ámbito apartado de la educación básica regular.

Como afirman Olivencia y Gerdel (2017), existe una falta de orientación educativa y profesionales en educación comprometidos en la educación inclusiva. Por lo cual, el sistema educativo actual, muchas veces, no puede responder a las demandas y no garantiza una educación de calidad. Es por esta razón, que como vimos en los

apartados anteriores, algunos países están reflexionando sobre su práctica e impulsando mejoras.

### 3.2. Brecha entre educación especial y regular

Como explica Montoya (2004), la educación especial, define al sujeto como persona que no se adapta a las exigencias escolares. Por lo cual, debe ser “atendido” en un lugar diferente. Lo cual, muestra que la escuela, desde la antigüedad, ha discriminado a una población. En el caso de los niños con TEA, al no tener facilidades de comunicación, se les suele excluir y derivar, desde hace mucho tiempo, como a otros niños con habilidades diferentes a dichas escuelas.

Montoya (2004), argumenta que esta separación de un grupo de personas ha tenido una serie de consecuencias. Una de las más graves, es afectar su socialización. Esto se debe a que se parcializa y solo se puede tener con algún otro niño con habilidades diferentes, algunos docentes y familiares. Considerando que, estamos haciendo un énfasis en niños con TEA que suelen tener escasas habilidades sociales, es muy poco probable que algún otro compañero pueda iniciar la interacción, porque, probablemente tenga el mismo diagnóstico. Sin embargo, en una escuela regular, los niños, en la edad de educación primaria, suelen tener más interés en interactuar. Por lo cual, es más probable que un niño TEA pueda socializar con alguien de su edad.

Acorde a lo anteriormente mencionado, Capurro (2015) nos muestra tres modelos diferentes de asumir una discapacidad. Cabe aclarar que, todos ellos aún están presentes en la actualidad:

- Modelo tradicional: Los individuos son excluidos y se les deriva a lugares aislados donde se les debe brindar asistencia.
- Modelo rehabilitador: Se busca la intervención interdisciplinaria, es decir, que diferentes especialistas busquen una respuesta desde su profesión.
- Modelo de autonomía: Se busca que la persona decida sobre si misma y se valoran todos los logros que pueda alcanzar.

Comparando los tres modelos, podemos afirmar que muchas veces está presente más de uno en la misma persona. El que se debería priorizar considerando que somos personas con igualdad de derechos sería el modelo de autonomía. Sin embargo, suele predominar el tradicional. Tomando en cuenta ello, se argumenta que las escuelas de educación especial se crearon para dar respuesta a ese modelo.

Montoya (2004), aporta a esto que la educación inclusiva debe ser un cambio social que genere una transformación en el sistema educativo. Por lo cual, a diferencia de una escuela especial, debe fomentar la diversidad y que cada estudiante sea respetado como tal, tomando en cuenta todas sus características. Tomando en cuenta lo afirmado, podemos decir que los niños con TEA deberían formar parte de la educación regular si ellos reúnen los requisitos necesarios para hacerlo.

Calderón Meybol (2012), describe algunas condiciones necesarias para la inclusión educativa en las aulas, las cuales, serán explicadas a continuación:

- El currículo: Este, debe poder responder a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Para ello, la escuela debe fomentar la flexibilidad de este.
- Agentes educativos: Se busca un trabajo articulado entre familia, docentes, psicólogo, docente de apoyo o terapeuta (si lo hubiera), para conseguir que el estudiante pueda integrarse al aula.
- Recursos o materiales: Son una de las principales fuentes de apoyo y deben ser aptos para utilizarse con todos los niños.

En este primer capítulo se ha buscado abordar todo lo relacionado con características de un alumno con TEA. Esto, con el propósito de comprender la propuesta presentada en el siguiente capítulo. Aparte de ello, se ha presentado las implicancias que tiene incluir a un alumno con TEA en una escuela regular, tomando en cuenta algunas políticas y los cambios que se deben realizar con el objetivo de que obtengan una educación integral.

## Capítulo II: Inclusión en el aula de niños con TEA utilizando la metodología TEACCH

### 1. Dificultades de inclusión en el aula

Mesibov y Howley (2010), explican que, si consideramos que los niños con TEA tienen dificultades con la comunicación, interacción social y comunicación debemos pensar que esto tiene un impacto en la forma en la que ellos aprenden. El currículo, considerado como un elemento orientador de la enseñanza, en los perfiles y objetivos que plantea, se suele centrar en los alumnos “regulares”. Por lo cual, hace referencia a una educación que se apoya en la comunicación (verbal y social) usualmente entre infantes. Tomando en cuenta esto, se analizará las modificaciones necesarias para incluir a un estudiante con TEA en el aula.

#### 1.1. Medidas necesarias

##### 1.1.1. Pensando en la enseñanza estructurada: estructura e información visuales

Acorde a la cognición visual, Mesibov y Howley (2010), nos explican que los estudiantes con TEA suelen tener facilidad para distinguir estímulos visuales. Acorde a ello, argumentan que se puede utilizar apoyo visual para que los estudiantes comprendan la información que se les desea brindar. Tomando en cuenta esta afirmación, podemos afirmar que, se puede responder a algunas necesidades de los estudiantes con TEA si utilizamos apoyo visual, mientras dictamos una clase para evitar realizar marcadas diferencias y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.

Acorde a las instrucciones que se deben dar, Mesibov y Howley (2010), sugieren que estas sean visuales. Aparte de ello, debe considerarse resaltar lo fundamental para el desarrollo de una tarea. Por ejemplo, si es un niño de primer grado, podemos poner imágenes de los lugares donde se debe ubicar cada cosa, la mochila, los cuadernos, etc. Para realizar estas adaptaciones, debemos tomar en cuenta que siempre debemos utilizar tarjetas similares al dar instrucciones. A parte de ello, considerar que los niños con TEA, suelen tener un pensamiento difícil de cambiar, lo cual fue explicado con mayor precisión en el primer capítulo. Entonces debemos considerar que ellos se apegan a las rutinas y no variar de ser posible las instrucciones luego de que este las comprenda a la perfección.

También se debe tomar en cuenta la claridad visual, como describen Mesibov y Howley (2010). En otros términos, necesitamos que los estudiantes con TEA comprendan exactamente lo que les estamos solicitando. Por ejemplo, se pueden utilizar formas y colores que sean visualmente claros y resalten lo más importante o les recuerden a lo que estos se asocian. Por ejemplo, si es un espacio de lectura, podemos decorarlo con dibujos de niños leyendo, para que el asocie la imagen con lo que debe hacer.

Finalmente, se debe resaltar la importancia de la organización visual. Como mencionan Mesibov y Howley (2010), esto implica la distribución de materiales en el aula. Si los materiales se cambian de lugar, los alumnos con TEA suelen distraerse con facilidad, porque se altera su estructura. Por ello, se sugiere tener un orden específico para cada uno de los materiales. Aparte de ello, se deben separar las secciones grandes en secciones más pequeñas, tomando cuenta que, los alumnos con TEA tienen problemas para organizarse y reducir los espacios, disminuye dicho problema.

### 1.1.2. Pensando en el currículo

Algunos aspectos relacionados al currículo son mencionados por Mesibov y Howley (2010). Considerando que en el capítulo anterior hablamos de Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay, analizaremos qué competencias en dichos países deben ser adaptadas. También, incluiremos Perú por ser el país donde se redactó esta tesina.

#### a) Comunicación

Acorde a lo mencionado por Mesibov y Howley (2010), para implementar algún programa eficiente para niños con TEA se necesita añadir otros sistemas de comunicación con algún significado que pueda favorecer la comunicación. Se sugieren diversos sistemas, entre ellos se encuentran los sistemas de signos y las PECS. Considerando qué ser implementadas en el aula, se resaltan las PECS. Puesto que son más sencillas de explicar e implementar.

Howlin, Gordon, Pasco, Wade y Charman (2007), explican que este recurso se centra en la comunicación social espontánea utilizando símbolos o imágenes. Esto, contiene

un pequeño tablero, en donde se forman las palabras (usualmente en la parte de abajo), y las opciones son ubicadas en la parte de arriba. Los materiales más frecuentes para su elaboración son el velcro y la tela. Puesto que, este debe ser poco pesado y de fácil transporte, considerando que se puede utilizar con niños pequeños.

#### b) Interacción social

Mesibov y Howley (2010), nos explican qué usualmente en la currícula escolar, ciertas actividades requieren de la interacción con personas. Acorde a este punto, es evidente que para ello, los estudiantes deben desarrollar conciencia y comprensión de las necesidades que pueden tener las personas con las cuales está interactuando. Por lo cual, se sugiere, reducir la cantidad de actividades relacionadas a la interacción o de lo contrario darle las pautas necesarias a partir de imágenes de lo que deben realizar en ese momento.

También, como mencionan Mesibov y Howley (2010), en la interacción con personas se necesita desarrollar una conciencia y comprensión de las necesidades de los demás. Considerando esto, se pueden trabajar historias sociales. Como explica Steven (2010), se sabe que los niños con TEA tienen dificultades para entender los comportamientos adecuados y para entender las actitudes durante la interacción que las demás personas esperan. Estas historias, son diseñadas por el docente o terapeuta. Consisten en tener un tema en específico, por ejemplo, pedir prestados los útiles. Entonces, en la historia, hay diversas oraciones e imágenes relacionadas a estas. Los estudiantes, deben leerlas y al final, marcar las imágenes de las conductas que se esperan que ellos tengan.

#### c) Imaginación y flexibilidad de pensamiento

Aquí se hace referencia a las dificultades que puede tener un niño con TEA a trasladar los conocimientos que adquiere a otros contextos. Como explican Mesibov y Howley (2010), ellos suelen ser rígidos en comportamientos y conocimientos. Esto, puede ser argumentado tomando en cuenta la inflexibilidad de conductas que ellos presenta. Para abordar este tema, podemos utilizar horarios que les recuerden que deben hacer a cada hora, es decir, podemos resaltar alguna hora de pensar un “qué pasaría si...”, quizás en algún cuento, para reforzar esta habilidad. También, podemos apoyarnos de imágenes para que ellos comprendan qué acción deben realizar en ese momento.

#### d) Capacidad de atención

Mesibov y Howley (2010), nos explican que los estudiantes con TEA presentan dificultades asociadas a prestar atención en clases. Sin embargo, en sus investigaciones notaron que, ellos se concentran fácilmente en algunos estímulos específicos en el salón de clases, los cuales, al parecer, son significativos para ellos. Tomando en cuenta esto, se le sugiere a los docentes de aula, resaltar la información más importante y pedirle a los estudiantes explícitamente que se centren en dicha información.

#### e) Seguimiento de secuencias

Este apartado hace referencia especialmente al área de educación física. Como mencionan Mesibov y Howley (2010) mencionan que los estudiantes con TEA presentan algunas dificultades relacionadas a seguir, recordar o diseñar secuencias de movimientos. Por ello, se sugiere empezar con secuencias complejas e ir incrementando en nivel de dificultad progresivamente. Aparte de ello, utilizar algunas tarjetas o apoyos visuales que le recuerden a los estudiantes qué movimientos deben realizar.

#### f) Organización, planificación y resolución de problemas

Acorde a lo mencionado por Mesibov y Howley (2010), los estudiantes con TEA no logran “aprender de sus errores”. Lo cual, suele resultar en contra de ellos en aspectos relacionados a la planificación, supervisión, conducta y flexibilidad. Por lo cual, se sugiere a los docentes utilizar algunos apoyos visuales para compensar estas deficiencias. Por ejemplo, se pueden utilizar algunas historias sociales o recursos visuales para ayudarles a tomar decisiones, hacer elecciones, resolver problemas y asignar prioridades.

Por ejemplo, si su problema es que pierde las cosas frecuentemente, se le puede ayudar con algo de apoyo visual para buscarlas. Se le pueden dar cartas que indiquen que primero debe ver qué tiene en sus manos, luego, que levante sus cuadernos, mire debajo de la carpeta y de su silla. Con esto, podemos ayudarles a solucionar problemas por su cuenta, porque, no necesitarán que el docente, por ejemplo, les ayude a buscar el lápiz.

## 2. Conceptualización de la metodología

Rubina, L., & Anagha, S. (2011), mencionan que la metodología TEACCH (tratamiento y educación de niños con autismo y problemas de comunicación relacionados), tiene como objetivo servir, capacitar e investigar, tomando en cuenta evidencias para ayudar a las personas de todas las edades y destrezas con trastornos del espectro autista. Se menciona que, se enfoca en la persona con TEA, su desenvolvimiento, habilidades, intereses y necesidades. Las prioridades de dicha metodología, se centran en seleccionar estrategias pertinentes, entender el autismo y realizar las adaptaciones necesarias. Cabe aclarar, que esta metodología se basa en que las personas autistas tienen características diferentes, pero no son inferiores a otras.

### 2.1. Aspectos necesarios para la implementación

En primer lugar, como mencionan Rubina y Anagha (2011), se consideran las fortalezas e intereses de los estudiantes. Es decir, al trabajar con niños que presentan el trastorno del espectro autista, se debe tomar en cuenta que tienen intereses particulares, y si los tomamos en cuenta podemos lograr mejor aprendizaje. Se sugiere, que tomemos en cuenta dicho interés, para premiarlos después de alguna actividad finalizada exitosamente. También, se les puede brindar una pequeña checklist con algunas actividades que deben realizar (ordenar sus cuadernos, saludar a sus compañeros, dejar su saco en su lugar, etc) y al finalizar, darle un pequeño premio.

En segundo lugar, como mencionan Rubina y Anagha (2011), se encuentra la evaluación continua. Como sabemos, los niños con TEa tienen habilidades y el potencial necesario para aprender. La metodología se centra en observar el progreso de los niños con autismo con diferentes materiales, direcciones y actividades presentados en diferentes modalidades y estructuras. Esto con el propósito de buscar cuál de todos ellos lo ayuda a aprender y desarrollarse de la mejor manera posible.

En tercer lugar, como explican Rubina y Anagha (2011), se debe apoyar su entendimiento en las diferentes situaciones. Muchas veces, los docentes y cuidadores del niño asumen que ellos automáticamente van a entender si se utilizan los estímulos visuales. Sin embargo, en muchos casos no es así, se les debe explicar ciertas cosas y los comportamientos que se están esperando de ellos. La metodología les ayuda a

disminuir la confusión y las situaciones difíciles de interpretar. También se reducen los comportamientos inesperados al no entender las expectativas y comportamientos que se esperan.

En cuarto lugar, como refieren Rubina y Anagha (2011), se encuentra la colaboración de los padres. Esto se debe a que se incluyen los estilos de vida y sus deseos como elementos con significado. Los padres, son consultados sobre las diferentes rutinas que se tienen en la casa para utilizar apoyos similares y no causar conflictos en su pensamiento estructurado. Por esto, se afirma que la comunicación con la familia apoya al funcionamiento y aprendizaje del niño en el aula de clases.

Finalmente, se hace referencia a la individualización. En otros términos, como se explicó anteriormente los estudiantes con TEA no aprenden en grupos con diferencias en ritmos de aprendizaje y habilidades. Aparte de ello, las dificultades de lenguaje, que en muchos casos está presente, dificulta aún más la socialización. Por eso, los profesores deben tomar en cuenta en el diseño de sus sesiones, algunas adaptaciones a las tareas que se les asignen.

## 2.2. Modificaciones en el aula relacionadas a la metodología

Acorde a lo presentado y expuesto anteriormente, debemos tener en cuenta que para lograr una inclusión educativa adecuada, deben darse ciertas modificaciones. Estas, deben ser pertinentes a las necesidades específicas de los alumnos con TEA. Considerando los aspectos principales, se plantearon una serie de sugerencias.

### 2.2.1. Estructuración física del aula

Escobar y Gómez (2016), proponen que todo en el aula esté distribuido y el niño comprenda el lugar donde se debe realizar cada actividad y los materiales que debe utilizar. Esto, con el objetivo de establecer pautas visuales, gráficas y físicas para que el niño pueda dar seguimiento a sus actividades realizadas. Para lograr este objetivo, en primer lugar, el aula debe contar con gráficos que orienten al niño sobre las actividades que se realizan en determinada área. También, se puede diseñar un pequeño croquis en el aula con imágenes para que el menor se ubique más fácilmente.

También, como mencionan Escobar y Gómez (2016), cada lugar donde los estudiantes

realicen una tarea debe tener la organización estructurada. De tal manera, que el estudiante sepa donde encontrar los materiales y donde colocarlos cuando termina. Usualmente, aunque no se le explica necesariamente al niño, las herramientas pueden ser ubicadas por finalidad, colores, algunas similitudes o diferencias, rutinas de habilidad, demandas cognitivas, etc.

Por ejemplo, podemos tener un área de lectura en el aula. Esta, deberá estar decorada con imágenes de libros y niños leyendo para que sea intuitivo saber qué debemos hacer en este lugar. A parte de ello, podríamos organizar los libros por género y o dificultad. Además, debemos ubicar en un lugar específico, los separadores de libro, las hojas y los lápices que puede utilizar para realizar un dibujo o pequeño resumen del libro que leyó, etc. A su vez, esta área deberá ser identificada con el dibujo de un libro en el croquis del salón. Finalmente, se debe tomar en cuenta no cambiar constantemente la estructura de los espacios, puesto que, pueden confundir al usuario.

#### 2.2.2. Creación de horarios visuales

Acorde a lo que menciona Steven (2010), los horarios visuales pueden ser fáciles de elaborar. Usualmente se utilizan algunos dibujos, fotografías u objetos que se tienen ya en el salón. También se explica, qué se puede diseñar en un cuaderno, que se le puede asignar al niño con TEA. De esta manera, si el niño desea trasladarse o no todas las áreas de trabajo están en la misma aula, no será necesario diseñar más de un horario. Steven (2010), también explica que, existen una serie de pasos para elaborar el horario visual:

- Seleccionar la actividad: En primer lugar, por cada actividad específica, junto con la imagen que la representa y los logros u objetivos que esperamos que obtenga a partir de esta.
- Hacer el horario visual: Se debe analizar la conducta del estudiante y a partir determinar la estructura, de tal manera que él se sienta motivado y pueda seguirla sin problemas. También, debemos determinar el modo en el cual se expresa el horario. Es decir, si son alumnos de primer y segundo grado, probablemente se pueda optar por imágenes y símbolos. Relacionado con la motivación, se pueden usar imágenes relacionadas a su interés específico. Por

ejemplo: si es un niño muy interesado por los robots, un robot podría ser el que explique los objetivos y tareas. Finalmente, se debe determinar el modo en el que el estudiante podrá manipular el horario o indicar qué realizar cierta actividad para que esta sea revisada. A modo de ejemplo: se puede poner un recuadro para que el estudiante ponga una “X” cuando finalice la tarea.

- Desarrollar un plan de recolección de datos: Debemos saber cuando hemos logrado una meta, es decir, nuestro objetivo de que el estudiante pueda realizar independientemente las actividades designadas. Para ello, se debe llevar un registro de los pasos logrados, las tareas finalizadas y los logros del estudiante. Para, luego analizarlos y sacar conclusiones.
- Enseñar con el horario: Para enseñar a usar el horario, se debe tomar en cuenta los intereses del alumno y su nivel cognitivo. A su vez, debe existir cierta motivación al terminar determinadas actividades.
- Evaluar el progreso del estudiante y la adaptación a su necesidad: En este paso, se determina si el estudiante entiende el horario, si tiene algún error frecuente. Esto, con el objetivo de determinar si la estructura del horario es adecuada o se deben realizar algunos cambios para lograr una mejor adaptación a sus necesidades específicas.

### 2.2.3. Implementación de sistemas de trabajo

Mesibov y Howley (2010), explican que este sistema ayuda al alumno a esforzarse en cada una de las tareas que el estudiante debe realizar en cada clase. Esta, es una estrategia que complementa al horario, fomenta la autonomía del estudiante y fomenta la capacidad de realizar actividades. Este sistema, organiza el trabajo del estudiante, que, independientemente de su capacidad, puede determinar qué trabajo tiene que realizar, cuánto tiempo le va a tomar, y cómo está avanzando.

Considerando que están asistiendo a las escuelas regulares, ellos, también deben adaptarse a las demandas del currículo. Como mencionan Mesibov y Howley (2010), se deben considerar cuatro aspectos fundamentales al diseñar clases para estos estudiantes. En primer lugar, el entorno de aprendizaje, es decir, donde transcurrieron las actividades y si existen desplazamientos. Esto, con el objetivo de incluirlo en el horario del alumno, para que este ya tenga un conocimiento previo de esto. En segundo

lugar, se debe considerar la organización y las secuencias, es decir, cómo se estructura el sistema de trabajo y los pasos que se determinan para cada actividad. En tercer lugar, la motivación y concentración, en este ámbito es muy importante considerar las preferencias del estudiante y lo que obtiene cada vez que termina una actividad, lo cual, aumenta o disminuye su motivación. Además, la comunicación, es decir, como se le explicará al estudiante el sistema y qué imágenes o recursos se utilizarán para que entienda cada uno de los pasos.

Para introducir un sistema de trabajo, como mencionan Mesibov y Howley (2010), se deben tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué trabajo tengo que hacer? ¿Cuánto voy a hacer? ¿Cuánto voy haciendo? ¿Cuál es la ubicación del trabajo terminado? ¿Qué tengo que hacer después? Todas las preguntas mencionadas anteriormente deben tener una respuesta, ya sea, dentro del sistema de trabajo o del horario visual, para facilitar las tareas del estudiante. Finalmente, debemos recordar que debemos dar algunas pautas específicas al estudiante, por ejemplo: prestar atención, uso independiente de recursos, búsqueda de su autonomía, etc.

## **Conclusiones**

La metodología expuesta es pertinente en primaria, tomando en cuenta que en su mayoría utiliza gráficos y apoyo visual. Esto debe tomar en cuenta los intereses de dichos estudiantes. Puesto que, si se incluyen dentro de las modificaciones que se realicen, el estudiante puede sentirse más motivado a realizar las actividades que se le soliciten. Aunque, se centre en el estudiante con TEA, no existiría problema alguno si se desea implementar en un aula de la EBR. Al contrario, podría beneficiar a los demás estudiantes, sobre todo a enseñarles orden y seguimiento de rutinas en el aula.

Resulta fundamental en América Latina pensar en la inclusión educativa. Inclusión significa que todos los estudiantes forman parte de la clase, sin marcar preferencias o distinciones algunas. Entonces, al utilizar la metodología TEACCH, estamos proponiendo realizar leves modificaciones al aula de clases, las cuales, serán beneficiosas para que los estudiantes con TEA se sientan parte del grupo y puedan aprender los contenidos seleccionados según su grado de estudios.

Se propone la implementación de TEACCH en las aulas para fomentar la inclusión educativa que se está promoviendo a partir de diversas entidades. Por ello, invitamos a las personas que revisen esta tesina, ya sea, porque conocen a alguien con TEA o forman parte de su vida, que implementen la metodología para mejorar el aprendizaje de la persona.

## Referencias bibliográficas

- Agnes, L., Famelart, N. & Guidetti, M. (2016). Pediatric Health, Medicine and Therapeutics, 7, 89–97. <https://doi.org/10.2147/PHMT.S66347>
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnóstico and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC, EE. UU.
- Calderón Meybol. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43–58.
- Capurro, F. (2015). TEA y prácticas de inclusión (Trabajo final de grado). Universidad de la república Uruguay. Recuperado de [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg.\\_tea\\_y\\_practicas\\_de\\_inclusion\\_1\\_1.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg._tea_y_practicas_de_inclusion_1_1.pdf)
- Choto, M. C. (2007). Autismo infantil: el estado de la cuestión. *Revista de Ciencias Sociales*, (116). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/11203/10562>
- Córdoba, I. A. I., Descals, T. A., & Gil, L. M. D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de neurología*, 48(2), 27-29. Recuperado de : <https://conasi.support/wp-content/uploads/2018/06/Autismo-infantil-y-neuronas-en-espejo-1.pdf>
- De Goñi, A. (2015). *El método TEACCH en la educación infantil*. Facultad de Educación y Psicología. Pamplona. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%C3%91I.pdf>
- De la Iglesia, M., & Olivar, J. S. (2007). Entrenamiento en habilidades sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto

funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 33-42. Recuperado de:

<http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4032/3886>

De la Iglesia, M., & Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19. Recuperado de: [https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&utismo+de+alto+funcionamiento&btnG=](https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&utismo+de+alto+funcionamiento&btnG=)

Escobar, A. P., & Gómez, H. H. Q. (2016) El aula estructurada: como alternativa reivindicativa en educación. *Latinoamérica es un continente joven, que se encuentra en permanente crecimiento, que cada día se extiende más y más. No en su territorio físico, pero sí en el intelectual e ideológico, gracias a sus gentes, quienes a partir de sus ideas están llegando a cada rincón del mundo, con su forma particular de entender y generar cambios importantes en la realidad. En este territorio, nuestro territorio, están sucediendo grandes cambios a nivel político que afectan diversos*, 1812. Recuperado de [http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%205\\_.pdf#page=20](http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%205_.pdf#page=20)

Guerra Mora, P., Castellanos Cano, S., & Arnaiz García, A. (2013). Retos Y Estrategias Para La Convivencia: El Síndrome De Asperger Y El Contexto Escolar Y Familiar. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 51–61. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=96271730&lang=es&site=ehost-live>

Hall, K. (2003). *Soy un niño con síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A., & Charman, T. (2007). The

effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 473-481. Recuperado de:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2006.01707.x>

Kells, C., & Savoie, Y. (2017). Autism Spectrum Disorder (Dsm Iv), 1505–1506. <https://doi.org/10.1016/j.cjca.2017.10.011>

Machado, C., Rodríguez, R., Estévez, M., Leisman, G., Chinchilla, M. y Portela, L. (2017). Trastorno del Espectro Autista: un reto para las neurociencias. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(4), 30–45. Recuperado de :  
<http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=126078151&lang=es&site=ehost-live>

Martos, J., & Equipo Deletrea. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.

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*. Vila: Autismo Vila.

Montoya, G. A. (2004). Del Exterminio a la Educación Inclusiva: una visión desde la discapacidad. In Departamento de Educación Especial/Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva.

- Olivencia, J. J. L., & Gerdel, M. D. L. Á. G. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2). Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/114/111>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. Retrieved from <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Rivero, P. F. P., & Garrido, L. M. M. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539423012.pdf>
- Rivera de Antonio, F. A. (2017). El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva. (Spanish). *Actualidades Pedagógicas*, (69), 133–165. Retrieved from <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.19052/ap.4078>
- Rubina, L., & Anagha, S. (2011). InTech. Recuperado de: <https://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorders-from-genes-to-environment/teach-intervention-for-autism-q>
- Steven, E. K. (2010). The TEACCH Approach and the Clinical Psychology Program at Kyushu University Integrating Principles and Practices. *Bulletin of Center for Clinical Psychology and Human Development, Kyushu University*, 2, 3–34. Recuperado de : [https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac\\_detail\\_md/?lang=0&amode=MD100000&bibid=1448790](https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_detail_md/?lang=0&amode=MD100000&bibid=1448790)
- Teixeira De Matos, I., & Morgado, J. (2016). School Participation of Students With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special*

Educational Needs, 16, 972–977. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12240>

Tonello, L., Giacobbi, L., Pettenon, A., Scuotto, A., Cocchi, M., Gabrielli, F., & Cappello, G. (2018). Crisis Behavior in Autism Spectrum Disorders: A Self-Organized Criticality Approach. *Complexity*, 2(1–7). <http://doi.org/10.1155/2018/5128157>

Trianes, T. M. V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.

Urquijo, M. E., & Carranza-Dueñas, R. (2011). Autismo en la Educación superior: Caso de estudio. *Ciencia & Futuro*, 3(1), 63–77. Retrieved from [http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista\\_estudiantil/article/view/801](http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/801)

